U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

2.º CICLO DE ESTUDOS
MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

"Errar Sem Dramatizar" – uma proposta de correção coletiva nas aulas de Português e de Espanhol no 8º ano

Cristiana Isabel André de Sousa

M

2020

Cristiana Isabel André de Sousa

"Errar Sem Dramatizar": uma proposta de correção coletiva nas aulas de Português e Espanhol no 8º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e pela Professora Mirta dos Santos Fernández

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2020

Cristiana Isabel André de Sousa

“Errar Sem Dramatizar”: uma proposta de correção coletiva nas aulas de Português e Espanhol no 8º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Manuel Francisco Ramos e coorientado pela Professora Mirta dos Santos Fernández.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

"Escrever sem erros não decorre da mera repetição do registo das palavras em causa, mas sim da reflexão sobre a língua, sobre o que se está a escrever."

Duarte, 2013

Sumário

Declaração de honra ... 9
Agradecimentos ... 10
Resumo ... 11
Abstract ... 12
Resumen ... 13
Índice de tabelas (ou quadros) ... 14
Índice de Gráficos ... 15
Lista de abreviaturas e siglas ... 16
Introdução ... 17
1. Capítulo I – Justificação da ação pedagógico didática ... 19
1.1. Caracterização da instituição escolar ... 19
1.2. Perfil dos alunos ... 20
1.2.1. Da turma de Português (8ºB) ... 21
1.2.2. Da turma de Espanhol (8ºD) ... 22
1.3. Identificação do problema e objetivos ... 22
2. Capítulo 2 – Justificação da ação pedagógico didática ... 25
2.1. O conceito de erro ... 25
2.2. O erro no processo de ensino-aprendizagem ... 27
2.3. Sobre as conceções do erro no processo de ensino-aprendizagem ... 29
2.4. O erro nos documentos orientadores ... 32
2.4.1. Metas Curriculares ... 32
2.4.2. Quadro Europeu Comum de Referência ... 35
2.4.3. Plano Curricular do Instituto Cervantes ... 36
2.5. O erro na aula de Português (língua materna) ... 37
2.5.1. Tipologia de erros ... 38
2.6. O erro na aula de Espanhol (língua estrangeira) ... 40
2.6.1. Desde a *Análise Contrastiva* até à *Análise de Erros* ... 41
2.6.2. A questão da interlíngua ... 42
2.7. Estratégias corretivas ... 45
2.8. Tratamento do erro na produção escrita ... 48

3. Capítulo 3 – Enquadramento Prático 50
3.1. Breve esclarecimento do conceito de investigação-ação 50
3.2. Métodos de indagação da problemática trabalhada 52
3.3. Plano de ação 54
3.3.1. Na disciplina de Português 54
3.3.1.1. Errar sem Dramatizar: breve contextualização 57
3.3.1.2. Primeira Unidade Didática 59
3.3.1.3. Segunda Unidade Didática 64
3.3.2. Na disciplina de Espanhol 66
3.3.2.1. Primeira Unidade Didática 68
3.4. Resultados 72
3.4.1. Na disciplina de Português 72
3.4.2. Na disciplina de Espanhol 75
Considerações Finais 77
Referências Bibliográficas 79
Anexos 83

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, 30 de setembro de 2020]

[Cristiana Isabel André de Sousa]

Agradecimentos

À minha mãe por, ela só, me ter permitido seguir os meus sonhos e chegar até aqui.

Ao meu super avô, promovido a pai, por toda a crença e todo o orgulho em mim depositados. À minha avó que me apoiava com o olhar e os sorrisos.

À minha família, por me ter permitido crescer e por ter sido a base que me permite construir o meu futuro.

À Professora orientadora Fátima Alves por toda a sabedoria e histórias de uma vida enquanto docente comigo partilhadas.

À Professora orientadora Carla Carvalho pelo exemplo de esforço, dedicação e conquista.

Ao Professor Doutor Manuel Ramos, pelo papel de guia e pela disponibilidade constante.

À Professora Mirta Fernández, pelo auxílio, pelas palavras de encorajamento e pela dedicação prestada.

Aos meus colegas de estágio Sónia Araújo, Ricardo Henriques, Manuela Cardoso e Rafael Boulair, pelo companheirismo, entreajuda e apoio consistentes.

À Maria e ao Bernardo, os melhores amigos de uma vida, pela amizade constante, pelas palavras amigas e por sempre terem acreditado em mim acima de tudo.

Ao Vasco, o meu pilar neste trajeto, por ter estado sempre lá, até ao último segundo. Pela paciência, pelo incentivo, pela motivação e pelo encorajamento.

Não há palavras suficientes para todos vós.

Resumo

As épocas estão em constante mutação, assim como as gerações. No entanto, há algo que parece manter-se imutável: a presença constante de incorreções linguísticas. No nosso dia a dia, deparamo-nos constantemente com a presença do erro linguístico. Em contexto escolar, o panorama é similar: quer seja na escrita incorreta de um vocábulo, na má construção de uma frase, na falta de acentuação ou inexistência de pontuação, o cenário chega a ser preocupante. Por conseguinte, tomamos como tema deste relatório, aplicado ao 8.º ano de escolaridade, a questão do erro e sua correcção, de forma a colmatar, em tenra idade, determinados erros do português língua materna e do espanhol língua estrangeira. Para esse fim, foi pensado e colocado em prática o *Errar Sem Dramatizar* que, como o título indica, é uma proposta de correção coletiva que tinha lugar nos minutos finais das aulas.

Palavras-chave: falha, erro, erro linguístico, correção, correção coletiva.

Abstract

Times are constantly changing, as are generations. However, there is something that seems to remain unchanged: the constant presence of linguistic inaccuracies. In our daily lives, we are constantly faced with the presence of linguistic errors. In a school context, the scenario is similar: whether it is in the incorrect spelling of a word, in the bad construction of a sentence, in the absence of accentuation or in the absence of punctuation, the scenario can be worrying. Therefore, the theme of this report centers around the linguistic error and its correction, applied to 8th grade students, in order to address, at a young age, certain errors of Portuguese as a mother tongue and Spanish as a foreign language. For this purpose, *Errar Sem Dramatizar* (Err Without Dramatizing) was thought and put into practice, which, as the title indicates, is a collective correction proposal that took place in the final minutes of classes.

Key-words: mistake, error, linguistic error, correction, collective correction.

Resumen

Los tiempos cambian constantemente, al igual que las generaciones. Sin embargo, hay algo que parece no cambiar: la presencia constante de inexactitudes lingüísticas. En nuestra vida diaria, nos enfrentamos constantemente a la presencia de errores lingüísticos. En un contexto escolar, el escenario es similar: sea en la ortografía incorrecta de una palabra, en la mala construcción de una oración, en la ausencia de acentuación o, incluso, de puntuación, el escenario es inquietante. Por ello, tomamos como tema de este *relatório*, aplicado al octavo año de escolaridad, la cuestión del error y su corrección, con el fin de abordar, desde temprana edad, ciertos errores del portugués como lengua materna y del español como lengua extranjera. Para ello, se pensó y puso en práctica el Error Sin Horror, que, como indica el título, es una propuesta de corrección colectiva que tuvo lugar en los minutos finales de las clases.

Palabras clave: fallo, error, error lingüístico, corrección, corrección colectiva.

Índice de Quadros

QUADRO 1 – PRIMEIRA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS 55
QUADRO 2 – SEGUNDA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS 55
QUADRO 3 – TERCEIRA UNIDADE DIDÁTICA DE PORTUGUÊS 55
QUADRO 4 – EXEMPLO ERRAR SEM DRAMATIZAR 58
QUADRO 5 – ERRAR SEM DRAMATIZAR 1ª UNIDADE 59
QUADRO 6 – PRIMEIRA UNIDADE DIDÁTICA DE ESPANHOL 67
QUADRO 7 – SEGUNDA UNIDADE DIDÁTICA DE ESPANHOL 67
QUADRO 8 – TERCEIRA UNIDADE DIDÁTICA DE ESPANHOL 67
QUADRO 9 – ERROR SIN HORROR AULA 1 DE ESPANHOL 68
QUADRO 10 – ERROR SIN HORROR AULA 2 DE ESPANHOL 70
QUADRO 11 – ERROR SIN HORROR AULA 3 DE ESPANHOL 71

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- ERRAR SEM DRAMATIZAR 73
GRÁFICO 2- ERROR SIN HORROR 75

Lista de abreviaturas e siglas

AEP ..... AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDROUÇOS

TEIP..... TERRITÓRIOS EDUCATIVOS DE INTERVENÇÃO PRIORITÁRIA

PCA ..... PERCURSOS CURRICULARES ALTERNATIVOS

CEF ..... CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

ESD ..... ERRAR SEM DRAMATIZAR

ESH ..... ERROR SIN HORROR

L2 ..... LÍNGUA SEGUNDA

IL ..... INTERLÍNGUA

LM ..... LÍNGUA MATERNA

Introdução

O presente projeto de investigação-ação, que se insere no âmbito da unidade curricular Introdução à Prática Profissional, tem como principal objetivo a colmatação daquela que, por muitos, se considera "a pedra-de-toque do sucesso escolar" (Gomes, 2006, p.75) - a falta de correção linguística, a qual, de tão enraízada em contexto de ensino-aprendizagem, tem vindo a passar despercebida ao longo dos tempos. Gomes (2006, p. 75), para falar deste problema, recorre às palavras de Munch, que vai mais longe e nos diz que

> Um simples escrito escolar, muito adornado […], mas que contenha faltas de ortografia, tornado público por algum periódico, causa mais dano a todo o corpo docente do que favor e crédito lhe podem proporcionar dez dias de lições e centos de exposições ou conferências e milhares de composições. (Gomes, 2006, p.75)

Parece razoável depreender um q.b. de exagero nas palavras do autor, que as escrevia noutros tempos e noutra época. No entanto, a questão que se mantém é, agora, a inversa, uma vez que não é percetível como se tem vindo a desvalorizar e a relegar para segundo plano a questão da incorreção linguística.

Cada vez mais é notória a presença do erro, não por ser uma problemática que tem vindo a piorar, mas por razões decorrentes da sociedade do século XXI, que cada vez mais é letrada e, por isso, talvez a presença do erro seja mais notória. Da mesma forma, também a desculpabilidade é gradualmente mais reduzida, devido ao facto de estarmos perante uma sociedade que, com mais facilidade, deteta a presença de incorreções e cada vez mais se torna crítica face à presença do erro – comentando-o no rodapé de um noticiário ou corringindo duramente um amigo ou conhecido.

Em situação escolar, o cenário chega a ser alarmante. Os estudantes cometem erros desde tenra idade e, não existindo uma devida correção, a sua efetivação é dada como certa de ciclo em ciclo, até ao ensino superior.

Mas o que será corrigir? Serão as estratégias corretivas punitivas as por que se deve enveredar? E será o docente o único responsável pela efetivação da correção? É,

precisamente, a esta tipologia de questões que o presente trabalho de investigação propõe uma resposta.

Neste relatório partiu-se da necessidade em se perspetivar o erro como inerente à aprendizagem, de forma que, mais do que se apresentar uma correção para os erros, se apresentassem estratégias de reflexão. Para o efeito, foi criado o *Errar sem Dramatizar*, uma proposta de correção coletiva em que a docente colocava ao dispor dos estudantes os degraus necessários no sentido de se chegar às formas corretas. Assim, os discentes passavam a ser os principais responsáveis pela correção, papel que é associado, na sua maioria, ao professor.

Quanto à estrutura da presente investigação, subdivide-se em três grandes capítulos: o primeiro capítulo destinado à descrição do contexto educativo e identificação do problema a tratar; o segundo capítulo que visa teorizar acerca do erro em contexto escolar e sua diversidade e, finalmente, o terceiro capítulo que realizará uma descrição pormenorizada da denominada «ação».

De uma forma mais pormenorizada, no primeiro capítulo serão expostas as informações relativas à instituição de ensino em que teve lugar o ano de estágio, a apresentação das turmas lecionadas e será apresentado, igualmente, o problema identificado nas turmas. Seguidamente, serão apresentadas as bases teóricas acerca do tema do erro: começando pela descortinação do conceito, abordando as distintas perspetivações do erro (como fracasso e como inerente à aprendizagem), a forma como o erro é considerado nos documentos que regulam ambas as línguas, as suas diferentes tipologias e, finalmente, serão abordadas as imprescindíveis estratégias corretivas e, sendo o relatório direcionado para a escrita, a forma como o erro é tratado na expressão. Por último, o terceiro capítulo será dedicado à parte prática, na qual será explicitada, mediante exercícios, a forma como o erro foi tratado em contexto educativo e como foi colocado em prática o *Errar Sem Dramatizar*; serão também apresentados os resultados da investigação.

1. Capítulo I – Justificação da ação pedagógico didática

1.1. Caracterização da instituição escolar

No decorrer do ano letivo 2019/20, a autora do presente relato teve a oportunidade de estagiar, na sua totalidade, na escola sede do Agrupamento de Escolas de Pedrouços (AEP), constituído por onze instituições distribuídas pelo distrito do Porto (dois jardins de infância, oito escolas básicas e uma básica e secundária).

Antes de mais, importa introduzir o núcleo de estágio desta instituição, o qual era integrado pelos colegas Rafael Boulair e Sónia Araújo, tanto na disciplina de Espanhol como de Português e os colegas Ricardo Henriques e Manuela Cardoso apenas em Espanhol. Todos orientados pela professora Carla Carvalho na área do Espanhol e pela professora Fátima Alves na área da língua materna e supervisionados pelo Professor Doutor Manuel Ramos e pela Professora Mirta Fernández, respetivamente.

Regressando ao Agrupamento, e tendo por base o Projeto Educativo 2018/21, ele integra desde o ano letivo 2006/07 o programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP) por apresentar diversos problemas a nível social, económico e urbano. Este contrato com o Ministério da Educação acaba por conferir apoios necessários e imprescindíveis, de forma a combater, da forma mais eficaz possível, a indisciplina, o insucesso e, consequentemente, o abandono escolar.

Desta forma, o objetivo principal do AEP passa por transmitir, em primeira instância, uma imagem da escola como *"(...) estrutura de suporte educativo, cultural e social, promotora do desenvolvimento local ao reforçar as suas componentes educativas, sociais e comunitárias".* (p. 5) Seguidamente, colmatar as fragilidades que este indubitavelmente apresenta. Para isso, empenha esforços desmedidos como é exemplo, precisamente, a parceria com a Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Ainda no que respeita aos dados gerais do AEP, e seguindo sempre os dados revelados no Projeto Educativo anteriormente mencionado, o Agrupamento é constituído por 1812 discentes, dos quais 127 apresentam necessidades educativas especiais e cinco são apontados como não tendo o Português como língua materna. Quanto ao número de docentes e pessoal não docente, são apontados como sendo 180 e 72, respetivamente.

Neste seguimento, importa apontar, igualmente, determinados pontos fortes conferidos ao AEP, como o gabinete APazIgua e GPS – *"(...) serviços pertinentes e potenciadores do bem-estar do AEP e de uma melhor articulação escola-família-entidades parceiras, dinamizados pelos técnicos especializados TEIP."* (p.12) e a diversidade de oferta educativa, que conta com vários cursos de especificação como PCA e CEF.

Finalmente, importa mencionar que a escola sede, palco do estágio que se pretende relatar, comportava até ao ano letivo 2018/19 apenas os segundo e terceiro ciclos do ensino básico, sendo o presente ano letivo o primeiro a comportar o ensino secundário. O AEP acabou por sentir a necessidade de alargar a oferta pedagógica, fazendo com que os estudantes que findavam o terceiro ciclo de estudos pudessem progredir no secundário no mesmo Agrupamento, evitando, assim, a necessidade de uma mudança. Para o efeito, o AEP foi prudente neste processo, ao criar apenas duas turmas de 10.º ano de escolaridade, as quais, depois de avaliação, poderão ser aumentadas de número.

1.2. Perfil dos alunos

Da mesma forma que foram apresentados dados imprescindíveis relativamente ao AEP, serão, agora, apresentados os dados das turmas das disciplinas de Português e Espanhol que formaram parte integrante deste projeto.

No Espanhol foram observadas e lecionadas aulas a praticamente todas as turmas que a professora orientadora Carla Carvalho possuía, à exceção da turma 9ºC, sendo elas o 8ºD, 9ºD e 10ºB. Quanto ao Português foram efetivamente todas, sendo a professora orientadora Fátima Alves a titular das turmas 8ºA e 8ºB.

No entanto, é imperativo esclarecer que, no Português, apesar de ter podido lecionar as duas turmas da professora orientadora, apenas o 8ºB foi alvo do projeto de investigação–ação. Tal deveu-se ao facto de ter lecionado a maioria das aulas a este grupo, num total de oito em onze.

O mesmo ocorreu em Espanhol: numa tentativa de alcançar um fio condutor, optou-se por aplicar o presente projeto meramente à turma 8ºD, já que era o único ano letivo em comum com o Português. Dessa forma, estávamos convictos de que se produziriam

resultados estáveis, uma vez que o projeto seria aplicado ao mesmo ciclo de estudos e, assim, ao mesmo ano letivo.

1.2.1. Da turma de Português (8ºB)

A turma 8ºB do AEP é constituída por um total de 22 alunos, 16 do sexo masculino e seis do sexo feminino. Da totalidade dos alunos que perfazem a turma, 21 são de nacionalidade portuguesa e apenas um de nacionalidade brasileira. Quanto à Ação Social Escolar (ASE), da qual 63% dos estudantes do AEP dispõem, 12 dos alunos da turma integram esta percentagem. Importa, ainda, referir que, do número total de alunos da turma, um aluno comporta necessidades educativas especiais,mais precisamente dislexia, contando, inclusivamente, com o apoio de uma professora variadas vezes.

De acordo com os dados obtidos, as habilitações literárias dos pais são, na maioria, o ensino secundário (dezoito), existindo dez que apontam o ensino básico e seis com licenciatura.

O grupo, apesar de apresentar determinadas dificuldades que serão descortinadas seguidamente, não apresentava qualquer retenção relativamente a anos anteriores.

Retomando a linha de pensamento anterior, o 8ºB, desde uma primeira observação, demonstrou determinadas dificuldades tanto a nível comportamental como a nível de aprendizagem. No que respeita às primeiras, são de notar dificuldades de concentração e desinteresse, que levavam a conversas paralelas ou distrações constantes e, consequentemente, à falta de aprendizagem. Quanto a estas últimas, eram notórios os problemas na hora de entender e apreender as matérias introduzidas pela professora responsável pela turma. A generalidade dos alunos, globalmente falando obviamente, mostravam-se, muitas vezes, confusos e perdidos. Por conseguinte, acabavam por não se mostrar à vontade numa participação oral e escrita espontâneas, sendo estas últimas, na maioria das situações, exigidas pela professora. Neste seguimento, os estudantes revelavam dificuldades na expressão, levando, consequentemente, à deteção de uma falta de correção linguística.

1.2.2. Da turma de Espanhol (8ºD)

O 8ºD é constituído por um total de 17 alunos, dos quais dez são do sexo masculino, sete do sexo feminino, 15 de nacionalidade portuguesa e dois de outra nacionalidade (inglesa e brasileira). Do número total de estudantes apresentado, oito beneficiam de Ação Social Escolar e um comporta necessidades educativas especiais, mais precisamente problemas de concentração e dislexia.

No que diz respeito às habilitações literárias dos pais, é apontado, na maioria, o ensino básico, tendo apenas três concluído o ensino secundário e um a licenciatura.

Por último, mencionar o número de retenções relativamente a anos anteriores, que, por ser grande, pode explicar as imensas dificuldades de aprendizagem que serão, neste seguimento, relatadas. Neste sentido, em 17 alunos, a turma apresenta dez casos de retenções, três delas relativas ao ano atual. Face ao que acaba de ser exposto, é possível conjeturar a realidade desta turma: alunos com uma enormidade de dificuldades educativas, alunos desinteressados, desconcentrados, difíceis de controlar e comportamentalmente instáveis.

Tal como os alunos da turma de Português, também é de notar nesta turma a presença de conversas paralelas que levavam a faltas de concentração e consequente distração. Na verdade, os discentes desconcentravam-se com facilidade, prejudicando o próprio ritmo da aula e uma possível interiorização dos conteúdos lecionados.

Também nestes alunos eram notórias dificuldades de expressão, quer oral, quer sobretudo escrita. Através do contacto direto com os discentes em sala de aula, foi possível apurar a presença sistemática de incorreções linguísticas, levando de imediato à delimitação do problema, que será descortinado seguidamente.

1.3. Identificação do problema e objetivos

Dando seguimento ao que se expôs imediatamente antes, na conclusão do apartado anterior, foi desde logo identificado um problema na globalidade dos discentes de ambas as disciplinas: a falta de correção linguística, fosse na expressão oral, como na expressão escrita.

Tal identificação sustentou-se, em primeira instância, nas informações transmitidas pelas professoras titulares de ambas as turmas. Foi precisamente através destas informações que foi possível deduzir que se trataria de alunos com alguns comportamentos disciplinares, bem como dificuldades de aprendizagem; estudantes com pouca aptidão para as disciplinas em questão e sem grande motivação intrínseca, ainda que, por vezes, se pudesse notar um esforço de superação por parte de alguns alunos. Em término de aprendizagem, como já mencionado, eram alunos com dificuldades no acompanhamento dos conteúdos que lhes eram apresentados e voluntariamente pouco participativos.

Seguidamente, através da observação de aulas foi possível depreender que, efetivamente, as informações facultadas pelos orientadores iam fielmente ao encontro da realidade observada. Eram, de facto, estudantes com problemas de concentração, que acabavam por levar a dificuldades de aprendizagem. Assim sendo, a professora estagiária tinha perante ela alunos pouco motivados, quer na participação oral, quer na escrita. Discentes que não entendiam, muitas vezes, o que lhes era perguntado, revelando bastantes dificuldades na expressão e respetiva correção linguística.

Através do contacto direto com os alunos nas aulas observadas, foi ainda possível constatar que se tratava de estudantes que cometiam erros graves, muitas vezes básicos, quer de língua materna, quer na estrangeira. No Português, eram detetadas, a título de exemplo, incorreções a nível ortográfico, morfológico, sintático e até a nível da acentuação e pontuação. Já no Espanhol, as incorreções giravam em torno de transferências da língua materna, a denominada interlíngua.

Exposto isto, tornava-se evidente a necessidade e a urgência em colmatar tais dificuldades, e viu-se no erro um excelente ponto de partida para uma aprendizagem mais eficaz de ambas as disciplinas.

Tornou-se, então, necessário delimitar e aprofundar a área de intervenção, tendo recaído sobre a escrita. Isto porque era exatamente nos trabalhos de expressão escrita, sobretudo em Português, que os erros de língua eram recorrentes. Além disso, porque se crê que, corrigindo os erros que seriam detetados na escrita, em consequência, os estudantes acabariam por alterá-los também na oralidade.

A partir do que até aqui se expõe, é possível adiantar a questão de partida de investigação– ação, que constitui uma prioridade, sendo ela: *Como vou tratar o erro de*

forma que os meus estudantes, mais do que ter consciência da sua produção, tomem consciência do porquê da sua ocorrência e interiorizem a forma correta?

Para isso, foram formulados quatro objetivos centrais. Em primeiro lugar, importava *que os estudantes fossem capazes de identificar os próprios erros*. Isto é, como ponto de partida, que pudessem identificar um erro quando este lhes fosse apresentado. Neste sentido, não seria um erro qualquer, senão os próprios erros, ou seja, os erros que a turma comete na sua globalidade.

Seguidamente, era fundamental *que os discentes pudessem, em grande grupo, refletir, discutir e formular hipóteses sobre a ocorrência de erros*. Que depois da identificação do erro, os estudantes pudessem formular hipóteses, refletir e chegar a um consenso com os demais companheiros da turma. Neste processo de debate, crê-se que a interiorização pode resultar mais efetiva.

Retomando o raciocínio imediatamente anterior relativo à interiorização, esta constitui exatamente o objetivo número três, isto é, *que os estudantes fossem capazes de interiorizar e aplicar o aprendido, tanto nos discursos orais, como nos escritos*. Ou seja, que depois de um momento de análise, reflexão e discussão de hipóteses, os discentes pudessem assimilar o aprendido e armazenar a informação da forma mais eficaz possível.

Finalmente, era primordial *que os estudantes pudessem aprender a partir do erro, que deve ser perspetivado como inerente à aprendizagem*. Como aliás já foi mencionado na questão de investigação-ação, o quarto objetivo passa pela perspetivação do erro como parte integradora da aprendizagem, como inerente a uma boa aprendizagem e que os alunos possam aprender, efetivamente, a partir do erro, que acaba por ser imprescindível a este processo.

Apenas referir que, como forma de concretizar o que neste apartado se descreveu, foi desenvolvido o momento "*Errar sem Dramatizar*" (ESD) na disciplina de Português, traduzido para o Espanhol como "*Error sin Horror*" (ESH). Este momento, que será introduzido e descrito no capítulo três do presente relatório, compromete-se a cumprir os objetivos supra delimitados.

2. Capítulo II – Enquadramento Teórico

2.1. O conceito de erro

Definir o conceito de erro acaba por ser uma tarefa ampla e bastante complexa no contexto de ensino em que se insere, já que "se trata de un término con alta significación connotativa y carga emotiva" (Torre, 2004, p.7).

Efetivamente, o erro em contexto de sala de aula não supõe meramente o ato de errar por si só, principalmente depois da sua conceção ter sido alvo de inúmeras alterações ao longo dos últimos anos. É-lhe, portanto, concedida uma carga emotiva, uma carga emocional muito característica e presente no aluno no ato de errar.

Vejamos, antes de mais, de que formas podemos definir o conceito chave deste projeto.

Saturnino de la Torre, o autor supracitado, prossegue com a associação de ideias afirmando que o erro "es un desajuste entre lo esperado y lo obtenido. Hace referencia a criterio, norma o valor; pero no comporta actitud sancionadora ni punitiva". Aqui, Saturnino refere-se ao erro como um «desajuste», adiantando já a importância de que não se sancione o erro e de que este último não merece punição, como veremos mais adiante no ponto 2.3. da fundamentação teórica.

Sonsoles Fernández considera erro "toda transgresión involuntaria de la «norma»", considerando esta última "un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es «normal» común en una comunidad dada" (Fernández, 1995, p. 204).

Como não poderia deixar de ser, Sonsoles vai ao encontro das palavras de Saturnino de la Torre, evocando a norma numa tentativa evidente de clarificar este conceito. Evidentemente, o conceito de norma é crucial quando o objetivo passa por descortinar o conceito base da presente investigação, uma vez que este constitui a transgressão da primeira. Mas será a norma somente um marco de referência a seguir-se?

Gomes (2006, p.80) discorre acerca desta questão, referindo que, de facto, não existe norma sem erro, da mesma forma que não se valorizaria tanto a norma se não fossem reproduzidos determinados «desvios» na língua.

Atentemos, no entanto, no término acrescentado pela autora, "*involuntaria*", que acaba por ser crucial nesta definição que introduz a noção de espontaneidade ao ato de errar.

Efetivamente, errar, globalmente falando, é um ato inconsciente e irrefletido. Quem o confirma é Corder, fazendo a imprescindível distinção entre dois importantes conceitos nesta área: o de *error* (erro) e o de *mistake* (falha). No tocante ao primeiro, é descrito como "the systematic errors of the learner from which we are able to reconstruct his knowledge of the language to date"; ao passo que o segundo é caracterizado como "errors of performance". Por outras palavras, Corder considera existir uma dissimilitude entre erros e falhas, descrevendo os primeiros como lapsos de memória aliados a fatores extrínsecos ao ser humano, como falhas de memória, determinadas condições físicas ou mesmo psicológicas. Quanto aos segundos, referem-se a falhas sistemáticas por desconhecimento da regra, demonstrando o discente inaptidão em determinado conteúdo até ao momento em que são detetados.

Quem igualmente distingue estes dois conceitos é Andriana Hamivska, que converge com o que é explicitado por Corder, referindo que:

> A falha, pela sua natureza conotativa, gera uma atitude negativa, tendo efeitos culpabilizantes e inibidores. É função do professor corrigir o aluno de modo a reduzir as possibilidades de expressão espontânea, uma vez que estas falhas são rápidas e de ocorrência pontual. Já o erro deve incentivar uma atitude positiva e permissiva, visto que decorre naturalmente da aprendizagem, sendo um fator de progresso e, por conseguinte, um bom aliado pedagógico. (Hamivska, 2019, p. 352)

Uma vez mais, sendo a falha associada ao repentino e momentâneo e o erro, por sua vez, ao lapso natural que decorre da aprendizagem e que deve ser tomado como essencial e um ponto introdutório de aprendizagens.

Atente-se, ainda acerca da distinção entre falha e erro, à tabela retirada de Gomes (2006, p. 90), o qual se baseia em Galisson, que distingue entre erro e falta e que afirma serem dois conceitos «diametralmente opostos»:

	FALTA	ERRO
perspetiva	***mecanicista***	***cognitivista***
Atitude	negativa; repressiva; castradora (há que evitar o erro a qualquer preço)	positiva; liberal; permissiva (o erro é compreendido; faz parte do processo normal da aprendizagem)
Efeitos	inibidores, culpabilizantes	fator de progresso: excelente aliado pedagógico
Objetivo visado	competência linguística	competência comunicativa
Função do professor	corrigir o aluno	encorajar aquele que aprende
Consequências da atitude	reduzir as possibilidades de expressão espontânea	alargar as possibilidades de expressão espontânea
Tipos de investigação	pontuais e rápidas	longitudinais e duradouras

(Gomes, 2006, p.90)

Gomes, apoiado no autor francês, adianta ideias-chave fundamentais para o desenrolar tanto dos tópicos que virão a suceder no capítulo teórico, como as linhas que guiaram toda a investigação em contexto educativo, como se verá no capítulo posterior.

2.2. O erro no processo de ensino-aprendizagem

Clarificado o seu conceito, importa, agora, enveredar numa tentativa de perspetivar o erro no contexto de ensino e aprendizagem e refletir acerca da sua importância nesse âmbito.

É certo que, ao longo dos anos, a sua conceção foi-se inevitavelmente alterando e adaptando. Angélica Alexopoulou revela que "la actitud frente al error depende, en gran medida, de cómo se conciba la adquisición de una lengua", (Alexopoulou, 2005, p.105) e é evidente que esta atitude tem vindo a sofrer fortes alterações.

Como acabou por se confirmar no ponto anterior, se por um lado a conceção de erro mais tradicional estava associada ao insucesso, por outro, foi dando lugar a uma visão positiva associada à superação.

Numa tentativa de dar continuidade ao que até aqui se expôs, Saturnino de la Torre refere-se metaforicamente à perspetivação e à atitude face ao erro, comparando-o à forma como se encara um copo de água que não se encontra totalmente cheio:

> Podemos compararlo [el error] al vaso que no está lleno del todo. En tanto que unos percibirán lo que le falta hasta llenarse, los más optimistas verán lo que ya tiene. Unos advierten lo que le falta mientras que los otros valoran lo que ya tiene. ¿Cómo vemos el error desde una consideración pedagógica: como un vaso medio lleno o medio vacío? (Torre, 2004, p.7)

De facto, a forma como se concebe o erro vai ao encontro das palavras de Torre, que eficazmente o compara, quer ao negativismo com que se pode olhar o copo meio vazio, quer ao lado positivo dos que optam por enaltecê-lo pela água que contém. Com o erro em ambiente de escola acaba por ocorrer exatamente o mesmo: ora pode ser observado pelo docente desde um ponto de vista positivo, como inerente ao ato de aprender, ora pode ser olhado negativamente, conduzindo inclusivamente ao ato de punir.

Atentemos, de igual forma, nas palavras de Angélica Alexopoulou, que, de uma forma bastante clara e concisa, dá continuidade à linha de ideias expostas anteriormente. A autora revela-nos que

> Los errores pueden llegar a ser potencialmente muy importantes para el mejor entendimiento del comportamiento lingüístico de los aprendientes, un comportamiento inevitable y necesariamente desviante en algunas ocasiones, certero en otras pero, en todo caso, casi siempre creativo. (Alexopoulou, 2005, p.103)

Desta forma, Angélica corrobora totalmente com o supracitado, revelando o lado criativo no processo de errar e de, consequentemente, se aprender através dos erros. A autora refere-se a este processo como "necessariamente desviante em algumas ocasiões", não podendo deixar de ser evidente a indispensabilidade até aqui desenvolvida.

Neste seguimento, e partindo do que expõe Andriana Hamivka, "errar é uma das componentes essenciais no processo de construção do conhecimento, capaz de impulsionar o estudante a procurar novos métodos para a resolução de problemas." (Hamivska, 2019, p. 343). Acaba por se tornar relevante colocar em evidência o término "essenciais" utilizado pela autora, indo ao encontro do exposto por Torre e Alexopoulou, demonstrando a indispensabilidade do ato de errar na medida em que este é um elemento

inerente à aprendizagem. Esta decorre da importância em contornar o erro, levando ao desenvolvimento e aprimoramento de estruturas e processos cognitivos por parte dos discentes.

Indo ao encontro das palavras de Angélica, Andriana Hamivska acrescenta que

> O erro é parte inevitável em qualquer aprendizagem — para podermos adquirir determinado conhecimento, é necessário realizar diversas tentativas, algumas delas falhadas, até conseguir desenvolver as estruturas mentais necessárias à consolidação das aprendizagens em causa. Este elemento poderá ser mais do que um simples indicador de falha. Ao encararmos o erro como um indicador do estado das aprendizagens dos alunos é possível convertê-lo numa ferramenta que nos informa, não apenas onde o indivíduo se encontra na escala do conhecimento, mas também os processos cognitivos a que recorre para conseguir construir essas aprendizagens. (Hamivska, 2019, p. 351)

São evidentes, portanto, as similaridades entre ambas as autoras, na medida em que nos presenteiam com a perspetiva de que o erro desenvolve estruturas mentais, de que o erro é informativo e de que o erro, efetivamente, poderá tornar-se o grande ponto de partida na colmatação de dificuldades e, por último, que ele é central na construção de conhecimento por parte do discente.

É relevante, por fim, colocar em evidencia a questão pertinente que Angélica Alexopoulou põe, à qual a presente investigação se propõe a responder no ponto imediatamente seguinte, sendo ela: "¿Cuál debe ser, una vez identificados los errores, su tratamiento pedagógico con el objetivo de sacar provecho para nuestros fines didácticos?" (Alexopoulou, 2005, p. 105).

2.3. Sobre as conceções do erro no processo de ensino-aprendizagem

Partindo do que até aqui se relevou, parece prudente afirmar que existe sintonia nas opiniões dos variados autores citados, uma vez que as suas convicções acabam por convergir no que concerne ao positivismo intrínseco ao ato de errar.

No entanto, nem só de positivismo é constituída esta discussão. Existe, porém, o outro lado da moeda, o que

> Destaca os erros e deles se vale para proceder à desqualificação e à exclusão – dentro e fora dos muros escolares. A meritocracia, inerente a uma perspectiva classificatória de avaliação, tem no erro o elemento a justificar a ordenação hierárquica, a disposição categorizada dos indivíduos, o seu arrolamento sequencial. (Souza et alli, 2013, p.15910)

Dando seguimento às palavras de Souza et alli, é certo que "no ambiente escolar, a predominância da ideia de erro como algo contraproducente, a ser penitenciado e constrangido, permeia o processo avaliativo, desqualificando o aluno e condenando-o, muitas vezes, como o único responsável pela não aprendizagem, pelo insucesso".

De facto, é evidente que existe, por vezes, uma persistência na aceitação do erro em contexto educativo enquanto algo negativo, a condenar e a colmatar de forma urgente. No tocante ao processo avaliativo do erro, este acaba por contribuir meramente como forma de pontuar negativamente o aluno que erra, não sendo observado para além de uma escala de valores com o objetivo último de rotular a boa aquisição ou não de conhecimentos e conteúdos e, consequentemente, reputar os discentes. Neste sentido, o aparecimento do erro acaba por ser sinónimo de inaptidão e insuficiência no tocante aos conhecimentos que se supõem ter sido adquiridos e apreendidos, não propriamente como indicador de dificuldades e motor de arranque no sentido de as ultrapassar.

Os autores prosseguem no sentido de desmistificar esta perspetiva do erro enquanto pecado a ser punido, indo precisamente ao encontro do que se apresentou anteriormente, quanto à forma como se concebe e ajuíza o estudante que erra, referindo que

> O erro é associado, de um modo geral, ao aluno considerado fraco, relapso, pouco engajado, desatento, de tal modo que parece decorrer – automaticamente – dele próprio. A consequência é a efetivação de "[...] práticas corretivas autoritárias, com implicações na autoestima do aluno, ao estimular sentimentos de rejeição, fracasso e incapacidade para aprender." (PINTO, 1999, p. 98). Essa visão de erro apenas contribui para a segregação, para a exclusão. (Souza et alli, 2013, p.15908)

Torna-se inevitável que se associe a produção de erros a práticas corretivas pouco ortodoxas, muitas vezes associadas às práticas tradicionais da escrita da forma errada

repetidamente, nas quais o erro era sobrevalorizado negativamente, muito associadas ao tradicionalismo do sistema educativo. Facilmente são recordados tais métodos em que os discentes eram culpabilizados, intrinsecamente afetados, levando a uma inibição óbvia.

Neste sentido, após apresentado o lado negativo do erro, importa relevar o lado que é o cerne deste relatório: aquele que vê o erro como inerente à aprendizagem, como algo que não pode nem deve ser penalizado e como o ponto de partida para aprendizagens efetivas e estruturadas.

Retomemos, neste sentido, as palavras de Saturnino de la Torre, que nos presenteia uma vez mais com a seguinte opinião:

> El error es un elemento inseparable de la vida. No es posible no equivocarse en el proceso de aprender. El error es asumido como una condición que acompaña a todo proceso de mejora, como un elemento constructivo e innovador. Y es que la formación humana no se guía por leyes o postulados científicos, por más que las Ciencias de la Educación, traten de buscar reglas y normas con carácter generalizador. Es un esfuerzo encomiable siempre que acepte sus limitaciones. (Torre, 2004, p.5)

Torre acaba por ir mais além naquela que é a sua opinião, mencionando inclusivamente a impossibilidade de não se cometerem erros no processo de aprendizagem, referindo-se ao erro como «construtivo» e «inovador», termos que devem ser compreendidos e interiorizados quando se está perante a descrição da forma como devem ser concebidos os erros no contexto de ensino a que nos referimos.

Neste seguimento, são vários os autores que vão ao encontro das palavras de Saturnino de la Torre. Tome-se como exemplo Hamivska, já supracitada, complementando as palavras de Torre e acrescentando termos imprescindíveis no que refere à definição positivista do erro. A autora diz-nos que

> O erro é pressuposto para o conhecimento e faz parte da perspetiva humana e, no limite, é a condição para a própria vida. Serenidade, paciência, tenacidade, perseverança, ansiedade sem desespero e tranquilidade são necessárias para viver no limbo da incerteza. É absolutamente fundamental sensibilizar e confrontar os professores com essa caraterística do mundo moderno. (Hamivka, 2019, p. 347)

A autora é clara na utilização e escolha de vocábulos fundamentais no que respeita à aceitação do erro como processo fundamental à aprendizagem. Recorrendo a termos seus e como que em jeito de trocadilho, «serenidade», «paciência» e «tenacidade» são qualidades basilares essenciais para que, com «perseverança», se aceite a falha, com alguma «tranquilidade», como inerente à aquisição e reprodução de conhecimentos.

Sonsoles Fernández (2005) considera que a aceitação do erro como crucial seria sinónimo de ganho de tempo em termos de se criarem mais facilmente as condições necessárias à sua colmatação. Esta ideia de poupança de tempo de aula no sentido de se identificarem mais rapidamente as limitações dos estudantes, de forma a que se invista nelas diretamente e se obtenham melhores resultados.

2.4. O erro nos documentos orientadores

2.4.1. Metas curriculares

Como tem sido desenvolvido até ao presente ponto, é indiscutível que o erro é parte integrante e indispensável na construção do conhecimento em contexto de ensino. Desta forma, acaba por ser prudente partir para uma análise detalhada da forma como este é considerado nos documentos que orientam tanto o ensino da disciplina de Português, como de Espanhol.

Antes de mais, atentemos naquele que pode ser considerado o principal documento orientador do sistema de ensino no que respeita à disciplina de Português, 8.º ano: o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico.* Este último é lacónico na questão da perspetivação do erro, , mas já o mesmo não acontece no que à correção da escrita diz respeito:

> Notar-se-á que a gradual exigência no âmbito da Escrita, tendo já em atenção o prolongamento do ensino obrigatório até ao 12.º ano, passa por etapas prévias à redação do texto (planificação por etapas); pela atenção dada à textualização, referente quer à correção linguística que o aluno deve demonstrar quer à intencionalidade comunicativa que deve incorporar;

Aqui, já parece ser evidente a relevância atribuída quer à escrita no 8.º ano de escolaridade, quer à correção linguística nela espelhada. No entanto, não é prestada qualquer menção ao tratamento do erro e respetiva perspetivação da forma como, por exemplo, é efetuada no *Programa de Espanhol 3º ciclo*. Este último, igualmente no apartado refente à expressão escrita, sublinha como atitude dos discentes perante os conteúdos programáticos "Reconhecer o erro como parte integrante do processo" (p.15).

Esta menção transfigura-se substancial tendo em consideração tudo o que até este ponto se expôs. Se até aqui se apresentavam os variados motivos e perspetivas dos entendidos relativamente ao imperativo que se tornava entender o erro como "parte integrante do processo", agora parece suficiente que se subscrevam as palavras do documento indispensável à orientação do ensino português. Atente-se no ponto relativo à avaliação (mais propriamente aquando da definição do conceito de avaliação e os seus princípios gerais) e nas palavras concisas, inovadoras e cristalinas, que não carecem de explicação devido à clareza com que são explicitadas:

> Pelo seu caráter eminentemente regulador, [a avaliação] expressa uma nova atitude perante o erro, interpretando-o como sintoma de falta de domínio das operações requeridas para a resolução de problemas ou como um passo explicável no percurso pessoal de aprendizagem. O reconhecimento da função indiciante do erro no processo de aprender possibilita a identificação dos pontos estratégicos onde é oportuno intervir. (p. 33)

Dando seguimento ao que é o tratamento do erro nos documentos orientadores de Português, torna-se relevante que se dedique especial enfoque ao *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*, que é fundamental no destaque desta questão.

Este documento começa por reconhecer o que até aqui, em pontos anteriores a este capítulo, se veio desenvolvendo: o positivismo em que se adote uma «abordagem diferenciada dos erros na escrita», atribuído e referenciado em Perera (1986). Prosseguindo com as palavras do autor, esta última

> Permite, quer aos alunos, quer aos professores, o reconhecimento progressivo da importância desigual dos erros, dado que alguns constituem mesmo sinais positivos de crescimento. E significa, sobretudo, que os professores não devem passar horas a assinalar erros em diferido e, ainda, que os

> alunos não devem ser empurrados para corrigir construções que não podem, sozinhos, reconhecer como erradas. (Niza, Segura & Mota, 2011, p.11)

Aqui, o autor sublinha a ideia de que não se deixe o estudante corrigir, por si próprio, erros que o próprio muitas vezes não reconhece, acabando por ir ao encontro dos princípios base do *Errar Sem Dramatizar.*

Seguidamente, o documento em questão focaliza uma distinção entre dois tipos de correção que podem ser seguidos pelos docentes – a «correção tradicional», por uma parte, e a «correção processual», por outra. Quanto à primeira, como a nomenclatura faz antever, diz respeito à correção tradicionalista em que a correção dos erros somente tem lugar no final do processo de escrita, em que se enfatiza o produto e os erros cometidos e em que, inclusivamente, o centro é o docente. Relativamente à segunda, a correção processual, direcionada para um ato de retificação sequenciado, por etapas, focaliza a criação de hábitos no estudante, a colaboração e cooperação entre professor – aluno, estando, por isso, associada ao aluno como centro do processo corretivo.

Comprova-se o que acaba de ser dito através da seguinte tabela, retirada do documento orientador em análise:

Correção tradicional	Correção processual
Ênfase no produto. Corrige-se a versão final do texto.	Ênfase no processo. Corrigem-se os diferentes rascunhos.
Ênfase no texto escrito. Trabalho com os erros dos escritos dos alunos.	Ênfase no escritor. Trabalho com os hábitos do aluno.
Ênfase na forma. Preocupação com a superfície do texto (ortografia, gramática...).	Ênfase no conteúdo e na forma. Primeiro ajuda a construir o significado do texto e depois a sua expressão linguística.
O professor julga o texto acabado.	O professor colabora com o aluno na escrita.
O aluno acomoda-se ao professor; faz e escreve o que este quer.	O professor acomoda-se ao aluno; ajuda-o a escrever o seu texto.
Norma rígida de correção. A mesma norma para todos os alunos e para todos os escritos.	Norma flexível; cada aluno tem um estilo e cada texto é diferente.
Correção como reparação de defeitos em consequência do desconhecimento das regras de gramática.	Correção como revisão e melhoramento de textos; processo integrante da composição escrita.

Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito.* Barcelona: Ed. Graó, pp. 21-22 [citado por Pereira, M. L. A. (2000). Escrever em Português. Porto: ASA, p. 129].

A propósito dos dois tipos de correção e da superioridade da processual, é oportuno apresentar o seguinte depoimento de um estudante:

> Na terra dos meus pais houve um menino que salvou outro de um incêndio. Escrevi um texto acerca disto e li-o aos meus colegas antes de o entregar à professora. Pediram-me que o lesse várias vezes porque gostaram muito. Passados uns dias, recebi o texto com uma nota de insuficiente. As palavras estavam cheias da tinta da caneta da professora e as margens cheias de opiniões dela e de ordens. E no fim do texto a minha professora escreveu **Reescreve, por favor**. Chorei e rasguei a história. (Niza, Segura & Mota, 2011, p. 34)

Quanto ao exemplo supracitado, devemos retirar a perceção de que, mais do que valorizar-se o conteúdo, se valoriza a avaliação do erro no sentido pejorativo. Mais do que explicar ao discente o porquê de errar, o que está subjacente e o que há que aperfeiçoar, exige-se que se melhore de forma ríspida. Isto acaba por fazer com que o estudante se iniba, crie barreiras e veja no erro algo nocivo que acaba por o desmotivar, não conduzindo, consequentemente, à recetividade do erro como parte integrante e inevitável à aprendizagem.

Neste sentido, Gomes (2006) adianta, também, três «posições» face ao erro que se podem tomar, sendo inequívoco o destaque da terceira:

1. Uma tentativa de eliminação completa (segundo Skinner);
2. Uma atitude fatalista de resignação (é "inevitável");
3. Uma componente necessária do processo de aquisição – ensaio e erro, por aproximações sucessivas –, reveladora de pontos fracos e sintoma de que a aprendizagem se faz. (Gomes, 2006, p. 91)

2.4.2. Quadro Europeu Comum de Referência

Passando para o Quadro Europeu Comum de Referência, um dos documentos imprescindíveis para o ensino das línguas, importa salientar que este não é, de todo, demarcado na atitude que o docente deve tomar face ao erro. Nele são explicitadas várias perceções do erro, demonstrando que o docente é autónomo na escolha de qual assumir, sendo elas as seguintes:

a) os erros e as falhas são a prova do fracasso da aprendizagem;

b) os erros e as falhas são a prova da ineficácia do ensino;

c) os erros e as falhas são a prova da vontade que o aprendente tem em comunicar, apesar dos riscos;

d) os erros são inevitáveis; são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua. As falhas são inevitáveis em todos os usos de uma língua, incluindo os do falante nativo. (QECR, p.215)

Parece indiscutível antever a opção que se adotou no presente projeto de investigação-ação, no entanto salienta-se aqui a panóplia de opções que o docente tem ao seu dispor, apesar de as duas primeiras não reconhecerem o erro como parte integrante do processo de aprendizagem e como elemento potencialmente didático.

2.4.3. Plano Curricular do Instituto Cervantes

Finalmente, ainda no que concerne aos documentos orientadores das línguas, importa destacar o *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, o documento-chave no ensino do Espanhol.

Ao longo das páginas que perfazem este documento, são sistemáticas as menções ao erro e ao seu tratamento. Por uma sucessão de vezes a presença deste último é destacada como «necessária», «frequente», ou mesmo como «razoável». Inclusivamente o documento em questão sublinha que se confira em ambiente de sala de aula um "refuerzo de las motivaciones propias y de la capacidad para correr riesgos, así como desarrollo de una actitud positiva ante el error." (PCIC, s/p)

Ainda em relação ao PCIC, vale a pena colocar em evidência o capítulo treze, referente aos *Procedimentos de Aprendizagem*. É neste capítulo que mais se alude ao erro e, nesse sentido, são apontados procedimentos que serviram de alicerce na globalidade da parte prática daquele que foi o processo de investigação–ação, como são exemplo os seguintes:

- Atribución positiva de los progresos al control consciente sobre el proceso de aprendizaje y a las causas internas (conocimientos previos,

inversión de esfuerzo, planificación correcta, aprendizaje a partir de los errores, etc.).

- Gradación de la importancia de los errores y de los progresos.

- Formulación de enunciados positivos sobre la propia actuación, antes de preocuparse por los errores.

- Corrección de errores: identificación de los errores y de sus causas, explicación y sistematización de los problemas que los originan, reparación.

2.5. O erro na aula de Português (língua materna)

São inúmeros os erros que podem ocorrer na aula de Português língua materna, chegando na maioria das vezes a ser incontáveis. Desde erros ortográficos, erros de sintaxe ou de morfologia, passando pelos erros de leitura, pelos erros semânticos ou até mesmo erros prosódicos.

Apesar desta imensidão de "lacunas" que certamente podem ser detetadas em qualquer aula e em qualquer disciplina, a investigação cujo relato presentemente se efetua teve como campo de ação os erros evidenciados na escrita dos discentes do 8.º ano de escolaridade.

Por esse motivo, é exatamente neste ponto que se descortinará a tipologia dos erros abordados no *Errar Sem Dramatizar.* Por razões óbvias, tais erros acabaram por girar em torno da ortografia, sintaxe, morfologia e semântica. Apesar de terem existido momentos que deram lugar à correção de erros de leitura e de prosódia, surgidos na leitura de textos, o certo é que o *ESD* se focou na tipologia de erros em contexto de escrita, os quais serão se seguida categorizados.

2.5.1. Tipologia de erros

Quando se perspetiva o erro no contexto implícito à investigação, imediatamente somos direcionados, em primeiro lugar, até ao erro ortográfico. Desta forma, a opinião geral certamente considera que se trata do erro que mais se comete, principalmente em contexto de ensino-aprendizagem e, por isso, trata-se também do erro que mais convém colmatar.

Estando esta investigação encadeada com a escrita, já que é nesta última que se pretendem obter melhorias significativas, a valorização deste tipo de erro torna-se mais acentuada.

Neste sentido, para José Carvalho (2003), a questão do erro ortográfico

> Reveste-se, aliás, de elevada complexidade, na medida em que, para além da sua não regularidade, há um conjunto de factores que podem interferir no processo da sua aprendizagem, estando na base dos erros que são cometidos. (Carvalho, 2003, p.118)

Na base desta tipologia de erros, como o autor refere, poderão estar fatores que influenciam o processo de aprendizagem de língua, enumerando este os seguintes: razões de índole psicológica associadas à memória, o meio social que rodeia o aluno, contacto demasiadamente frequente com a língua oralizada, a complexidade da língua, a atenção ou mesmo a interferência com determinadas línguas.

Gomes (2006) para além das razões já explicitadas e após inquiridas centenas de docentes, destaca as seguintes razões: «pobreza vocabular», «má preparação anterior» e «pouca prática na produção de textos escritos». A estas causas, pode acrescentar-se uma última, resultante dos tempos atualizados em que vivemos. Maria Escórnio (2014) alude ao impacto nas novas tecnologias, alegando que origina a utilização de abreviaturas, levando os estudantes à falha linguística quando estas não podem nem devem ser utilizadas.

Sá (2015) destaca a importância em que o docente se debata sobre a ortografia no seguimento das aulas de Português, referindo especificamente que a intervenção se direcione para o ensino «explícito» e «contextualizado» da língua. O primeiro diz respeito à introdução aos discentes das regras ortográficas vigentes na língua portuguesa, como aliás se fará no ESD. O segundo, refere-se a que exista uma demonstração aos alunos da

importância destas regras no sentido de se assegurarem bons resultados na produção escrita, que muito importa à investigação.

Quanto à categorização dos erros, na investigação em contexto educativo que se levou a cabo, consideraram-se as seguintes categorias: erros devido à não correspondência entre som e letra, erros de morfossintaxe, erros de acentuação e erros de pontuação (Gomes, 2006, p. 107). De forma a facilitar a especificação de erros trabalhados, elaborou-se a seguinte tabela:

Correspondência som/letra	1. Omissão ou adjunção
	2. Confusão
	3. Inversão
Morfossintaxe	1. Femininos
	2. Concordâncias
	3. Verbos
Acentuação	1. Omissão ou Adjunção
	2. Confusão
	3. Deslocação
Pontuação	1. Omissão ou adjunção
	2. Confusão

(Gomes, 2006, p. 109)

No Espanhol, salientam-se tipologias similares, mas maioritariamente erros de interferência do Português, como se constatará no ponto imediatamente seguinte.

2.6. O erro na aula de Espanhol (língua estrangeira)

Descortinada a tipologia de erros característica da aula de Português língua materna, importa agora partir para a exposição dos que designam a aula de Espanhol como língua estrangeira.

Quase que é possível afirmar que praticamente todos usufruíram da possibilidade de ter contacto com a aprendizagem de uma segunda língua. Fosse em ambiente escolar, em contexto lúdico, como via TV, noutro país ou mesmo no país de origem, pelo simples facto de ouvir determinados traços de uma outra língua, interiorizando-os. O certo é que os que efetivamente se depararam com tal realidade puderam comprovar que aprender uma língua estrangeira é um processo logrado maioritariamente através de erros. Isto é, indo ao encontro das palavras que Angélica Alexopoulou esplendidamente constrói: "La gente no puede aprender lenguas sin primero cometer errores de manera sistemática." (Alexopoulou, 2005, p. 103)

A autora insiste no caráter imprescindível do erro aquando da aquisição de uma língua estrangeira, demonstrando que é bastante comum que se comentam erros na totalidade das tentativas produzidas pelo estudante na elaboração tanto de enunciados escritos, como orais.

A propósito, tentemos na seguinte menção, retirada da revista *Mosaico*, em que Pol Grymonprez cita Fernando Trujillo Sáez, referindo que "aprender una lengua es un juego en el que hay que apostar más allá de la certeza de la corrección". De facto, quando o assunto passa pela aprendizagem de uma L2, é necessário que se coloque a correção linguística em segundo plano, caso contrário iria imperar a impossibilidade de o falante comunicar.

Partindo, então, da inevitabilidade do ato de errar manifestada através das opiniões sustentadas pelos autores supracitados, torna-se inadiável que se categorizem, de forma similar, os erros cometidos na aula de Espanhol. Estes erros, na maioridade dos casos, decorrem da interferência de outra língua, a denominada problemática da *interlíngua*. No caso da presente investigação, ocorre devido à mescla da língua mãe – o Português – com a segunda língua em estudo – o Espanhol, levando à consecutiva permanência de erros de esta índole, que será seguidamente clarificada.

2.6.1. Desde a *Análise Contrastiva* até à *Análise de Erros*

A construção do termo «interlíngua» somente foi possível após vários estudos prévios, tornando-se fundamental que se efetue uma breve contextualização relativamente ao surgimento deste estudo. Assim, em primeira instância, importa relevar a análise contrastiva, que surgiu nos anos sessenta e, seguidamente, a análise de erros, iniciada por Corder no final da mesma década.

No que concerne ao primeiro, como o nome faz antever, estabelece uma comparação do sistema linguístico da língua materna e da língua segunda, de forma a guiar-nos até uma "determinación de áreas de dificultad y a la previsión de problemas que el aprendiz pudiera tener." (Cruz, 2004, p. 23)

A autora previamente citada avança a ideia de que a teoria sustentada pela análise contrastiva se baseou inicialmente no behaviorismo, adiantando que a formação de novos e bons hábitos relativos à nova língua em aprendizagem pode ser dificultada pelos antigos hábitos da língua materna, dependendo das «semelhanças» e «diferenças». Desta forma, originou-se o conceito basilar de interferência, já esclarecido.

O certo é que a análise contrastiva, a que acaba de ser revelada, acaba por dar lugar à análise de erros, justificada pelo atraso e a dificuldade em acompanhar a constante evolução linguística. Cruz refere que, efetivamente, este tipo de análise apenas se cingia a uma parte das dificuldades dos discentes, demonstrando insuficiências várias e, além disto, via no erro um «desvio da norma», que, como se torna possível deduzir, é uma conceção que incitava uma urgência de redirecionamento.

Assim, surgiu a análise de erros, que reconhecia a indispensabilidade do erro e o assumia como positivo e inerente à aprendizagem. Como se pode constatar, este último acaba por ser um importante avanço no caminho da construção da interlíngua, que em muito se assemelha com este tipo de análise. Na análise de erros "se pasó a ver al aprendiz como punto central en este proceso, con un papel activo, lo que produjo estudios que llevaron a las teorías de IL".

No entanto, este estudo também continha as suas debilidades, sendo a principal o facto de se «centrar em demasia nos erros», por mais que fosse positivamente, impedindo que se visse e estudasse para além de. Assim, a interlíngua acaba por surgir a partir dos

estudos supramencionados, que constituíram um importante contributo como forma de a impulsionar.

2.6.2. A questão da interlíngua

Como já brevemente explicitado, a questão da interlíngua constitui um ponto crucial no que concerne à aprendizagem de uma língua estrangeira. Torna-se, neste seguimento, imperativo que se esclareça este conceito. Segundo Tamara Pérez,

> El concepto de interlengua (il), acuñado por Selinker (1972), hace referencia al sistema lingüístico que el aprendiente va creando en su proceso de adquisición de la segunda lengua, el cual contiene características propias que difieren tanto de la lengua materna como de la lengua meta. (Pérez, 2016, p.80)

Alexopoulou, autora de referência na temática em estudo, é assertiva e bastante clara na sua definição, contribuindo para um entendimento inequívoco e facilitado deste conceito. A conceção da autora vem dar continuidade à supramencionada, complementando-a com a noção de indispensabilidade, na medida em que considera a interlíngua um passo necessário que o estudante deve dar no sentido de interiorização da L2. Segundo esta especialista, a interlíngua refere-se "a las sucesivas etapas que atraviesan los aprendientes a lo largo del proceso de aprendizaje en su intento por aproximarse a la L2". (Alexopoulou, 2005, p.104)

Tendo por base o que acaba de se esclarecer, parece relativamente simples definir o conceito-chave que ocupa o presente ponto. No entanto, quando a IL surgia, especificamente nos anos setenta, a sua clarificação meramente era possível a partir dos inúmeros esforços efetivados pelos entendidos na matéria. Atente-se na primeira definição, na qual Pérez recorre às palavras de Selinker, sendo este um dos primeiros autores que arriscou a sua clarificação. Antecedeu-lhe o autor Nemser, em 1971, sucedendo-lhe o já mencionado Corder (1974 e posteriormente em 1981), Besse & Porquier (1991) e Cruz (2001). Note-se que as datas são quase simultâneas, levando de igual forma a que existisse simultaneidade de conceitos, como é possível apurar através da seguinte tabela, extraída de María de Lourdes Cruz:

Autor	Año	Nomenclatura	Definición empleada
Nemser	1971	Sistema aproximado	Sistema lingüístico desviado empleado por el alumno que intenta utilizar la lengua meta. Su carácter varía de acuerdo con el nivel de dominio de ésta y de la experiencia de aprendizaje que se tuvo.
James	1980	Interlengua (*Interlingua*)	Dialecto funcionalmente reducido de la lengua meta. El punto de partida para estos estudios es el de las dos lenguas relacionadas, la LM y la LE. El foco de atención es el espacio intermedio entre las dos.
Selinker	1972	Interlengua (*Interlanguage*)	Sistema lingüístico propio basado en la producción observable del aprendiz, resultado de su intento de producir la norma de la lengua meta.
Corder	1974	Dialecto de transición	Dialecto peculiar que difiere en muchos aspectos cruciales de la lengua meta y tal vez tenga algunas características de la LM. Se espera que haya inestabilidad.
	1981	Adopta el término Interlengua *(Interlanguage)*	Es el estudio de los sistemas de lengua de los aprendices de lenguas. Algunas de las reglas requeridas para su formación no se encuentran en ningún conjunto de reglas de ningún dialecto social; son peculiares al lenguaje de aquel hablante.
Besse & Porquier	1991	Interlengua (*Interlangue*)	Competencia de comunicación no nativa, individualizada. Los sistemas intermedios que constituyen la IL no pueden ser descritos sin que se haga referencia a la competencia de la comunicación nativa y a la experiencia comunicativa en la lengua meta.
Cruz	2001	Interlengua	Competencia lingüístico-comunicativa que el aprendiz de LE manifiesta en su producción, marcada por la variabilidad en un trayecto con avances, regresiones, inestabilidades y posibles fosilizaciones hasta su etapa final. Además de las transferencias lingüísticas, se produce la creación de reglas propias de este sistema.

Tabla 2. Variaciones terminológicas y definiciones de Interlengua

Neste sentido, importa, também, colocar em evidência o mencionado acerca da IL no *Quadro Europeu Comum de Referência*, que se refere à mesma exatamente como a principal justificação dos erros ocorridos na aquisição de uma língua estrangeira. Este documento, que como já foi mencionado constitui uma das principais referências no ensino de línguas, articula a seguinte convicção:

> Os erros devem-se a uma 'interlíngua', uma representação distorcida ou simplificada da competência-alvo. Quando o aprendente comete erros, o seu desempenho (performance) está de acordo com a sua competência, tendo desenvolvido características diferentes das normas da L2. As falhas, por seu lado, ocorrem no desempenho, quando o utilizador/aprendente é incapaz de pôr em prática correctamente as suas competências, como pode ser o caso de um falante nativo. (QECR p. 214)

A realidade é que a interlíngua é fundamental no processo de aquisição de línguas, dado que se considera quase que necessário que se atravesse "una serie de estadios o «interlengua» hasta llegar a la lengua meta" (Fernández, 2005, p. 204).

Clarificado o seu conceito, parece bastante facilitado o respetivo entendimento, já que se trata exatamente de uma espécie de amálgama entre línguas: por uma parte, da língua meta em estudo (o espanhol), por outra das línguas estrangeiras já aprendidas

(como, por exemplo, o inglês) e, sobretudo, da língua materna (o português). Contudo, existem determinadas especificidades que devem ser consideradas, uma vez que o processo de formação da interlíngua acaba por decorrer de várias estratégias. Seguindo, uma vez mais, a linha de pensamento de Pérez, são especificadas as seguintes:

1. Transferência da língua materna;
2. Generalização de regras;
3. Transferência de instrução:
4. Estratégias de aprendizagem;
5. Estratégias de comunicação;

No tocante a 1., dá-se, tal como o nome indica, devido à transferência de conhecimentos e normas enraizados relativos à língua materna. Quanto à seguinte, parece igualmente evidente: justificada na extensão de determinadas regras da L2, levando à reprodução errónea das mesmas. Neste caso, a autora utiliza como exemplo a ditongação de formas regulares, como é o caso da terceira pessoa do plural do verbo «empezar»: «empiezaron». Isto porque o verbo «empezar» se ditonga em todas as pessoas deste modo, exceto precisamente na primeira e na segunda pessoas do plural, levando à ampliação da norma e ao engano. No tocante a 3., deve-se também à generalização, ainda que concretamente de instruções, exemplificadas na extensão do uso do pretérito perfeito, mesmo quando o seu uso não é correto. A quarta estratégia, por sua vez, refere-se à assimilação de estratégias de aprendizagem decorrentes de conhecimentos prévios, muitas vezes de outras línguas previamente aprendidas (como o inglês). A última, por fim, alude à parte comunicativa inerente e fundamental à aprendizagem de uma língua segunda, dizendo respeito aos obstáculos que dificultam a comunicação nesta última.

Face ao exposto, importa, por fim, mencionar que a transferência linguística proveniente da língua materna é apontada como a com maior causa da formação da interlíngua; no caso dos aprendizes portugueses de Espanhol, será quase a única causa, em razão da natureza românica e próxima das duas línguas: Português e Espanhol. Quem o afirma é Cruz, baseada uma vez mais na conceção de Selinker, reiterando que este último

> Afirma que desde hace siglos se viene reconociendo el fenómeno de la influencia de la LM. Califica la transferencia lingüística como, probablemente, la mejor forma de abarcar toda clase de comportamientos, procesos y limitaciones derivados del uso de un conocimiento lingüístico anterior, especialmente el conocimiento de la LM, en interacción con el insumo de la lengua meta. (Cruz, 2001, p.28)

A pesar de se apelidar interferência, a verdade é que esta pode ser considerada tanto positiva, como negativa, nem sempre sendo sinónimo de erro e podendo inclusivamente levar ao acerto. No entanto, não deixa de ser evidente que a maioria dos erros cometidos na aula de espanhol como língua estrangeira são provenientes da IL, justificada no facto de serem línguas tão próximas e simultaneamente tão distintas, como se comprovará no capítulo dois da presente investigação.

2.7. Estratégias corretivas

O termo 'correção' acaba por ser a palavra de ordem do projeto de investigação ~~em~~ – ação que se pretende descrever através do presente relatório. O vocábulo corrigir, do latim *cor+rigĕre* (conduzir, guiar), significa conduzir com, endireitar, por direito, melhorar.

Abordar tipologias de estratégias corretivas, explicitar as suas especificidades e valências, integra uma etapa indispensável no sentido de um desenvolvimento integral do tema que este relatório se propõe esclarecer.

Como tal, Angélica Alexopoulou, baseada em Hendrikson (1984), releva três técnicas relativas ao tratamento de erros, demonstrando as suas valências e posicionando-se em termos de opinião em cada uma delas:

1. Proporcionar la forma correcta de todas las producciones erróneas registradas en un texto, a veces con anotaciones al margen. Podríamos decir que ésta es la técnica menos eficiente, ya que puede más bien dificultar, en vez de facilitar el aprendizaje.

2. Seguir un acercamiento selectivo adaptado al nivel de conocimientos de los aprendientes puede beneficiarlos, ya que se escogen los errores más significativos y con ello se facilita el proceso de aprendizaje.

3. Seguir un acercamiento de descubrimiento del error parece ser la técnica más provechosa, puesto que ayuda a los aprendientes a inferir y formular hipótesis acerca de la lengua meta. Por otro lado, este tipo de acercamiento contribuye a fijar la información en la memoria a largo plazo.

Aos olhos do leitor, parece evidente antecipar a técnica pela qual se enveredou no processo de investigação–ação inerente à parte teórica que se expõe, sendo ela precisamente a terceira, a que a própria autora define como sendo a mais «proveitosa».

De facto, a parte prática deste relatório cingiu-se a este método corretivo uma vez que, como veremos no capítulo dedicado à sua descrição, desde logo se considerou bastante mais proveitoso que se corrigisse o erro da forma que mais motivasse o discente, optando-se pela sua descoberta, aferição e respetiva formulação de hipóteses, tanto corretivas como justificativas.

Ainda no respeitante às técnicas corretivas, a autora sublinha quatro modalidades de correção:

1. A Autocorreção
2. A Correção a Pares ou Grupo
3. A Correção Cruzada
4. A Correção Coletiva

Apesar das suas nomenclaturas, por si só, serem bastante claras e quase não ser necessária uma distinção de conceitos, importa meramente evidenciar as valências de cada uma. Em primeira instância, a autora que se baseia nos estudos de Edge (1989) refere a utilidade de que o estudante se emende a si próprio, através das pistas conferidas pela docente. Seguidamente, a correção em pares ou grupo, que se processa exatamente da mesma forma, mudando apenas a forma de trabalho. Desta forma, os discentes, que

muitas vezes não são capazes de se corrigir autonomamente, podem contar com a ajuda dos colegas nesse sentido, sendo que "las ventajas de este método son obvias: fomenta la cooperación entre compañeros, estimula la discusión y el intercambio de ideas, ayuda a aprender de los propios errores" (Alexopoulou, 2005 p. 121). A correção cruzada, que também se baseia em trabalho cooperativo, acontece quando, especificamente, um aluno revê e corrige, se necessário, a produção do companheiro. Neste tipo de correção, confere ao aluno um determinado nível de autonomia e utilidade. Finalmente, a modalidade que mais importa para o projeto que se desenvolveu é a que se refere à correção num sentido coletivo, que

> Involucra a la totalidad de la clase. Esta técnica consiste en presentar un texto — manteniendo, por supuesto, el anonimato — con errores para que los alumnos los identifiquen y propongan soluciones. Es una técnica muy enriquecedora, que además da lugar a diversas actividades lúdicas. (Alexopoulou, 2005, p. 121)

Vale a pena ressalvar que a professora estagiária que elabora este relato acabou por enveredar por este último, considerando que poderia ser, na medida do esperado, aquele que mais se adequava aos discentes, condições e *background* de que dispunha. Pensou-se que os estudantes em questão iriam adequar-se à modalidade coletiva, levando a um maior interesse, empenho e resultados proveitosos, como se poderá constatar mais adiante.

De facto, são precisamente as técnicas corretivas coletivas as que mais importam para a presente investigação, uma vez que se consideram ser as que produzem uma maior interação entre discentes, a qual facilita uma melhor e mais efetiva compreensão, assimilação e interiorização dos conteúdos corretos, outorgando uma maior valorização da troca de ideias, do diálogo em grupo, do debate e, em geral, da comunicação e do sentido de entreajuda.

Enveredando mais profundamente pelo desenvolvimento destas estratégias, considera-se relevante que se confira particular destaque à correção colaborativa, que segundo Calkins (1994), e pelas palavras de Silva (2013), adverte que

> Ser o professor o único recetor dos textos é redutor, devendo a correção alargar-se a toda a turma, tornando esta numa comunidade de aprendizagem onde todos os membros são, ao mesmo tempo, os que ensinam e os que aprendem. (Silva, 2013, p. 27)

Por último, apenas apontar a correção de erros desde uma «perspetiva construtivista», que tem como finalidade que o indivíduo avance, por si próprio, formas de correção, refletindo e interpretando. Segundo Romano (1994), o construtivismo está associado à construção de «ideias de como funciona o mundo». Assim, acredita-se que ao longo do processo o discente enveredará pela construção de «pontos de vista», de uma «consciência reflexiva», de forma a construir, consequentemente, «conceitos de realidade». Em términos corretivos, esta teoria está direcionada para a forma como os estudantes, de forma mais autónoma, se posicionarão e entrarão em acordo entre si. O aluno deixa de ser um agente que lê ou escuta determinada correção e a interioriza, passando a ter um papel ativo no momento da correção.

2.8. Tratamento do erro na produção escrita

Tendo em consideração todos os tópicos e temas desenvolvidos até aqui, importa, por fim, mencionar que o projeto de investigação incidiu sobre a produção escrita dos discentes do 8.º ano de escolaridade. Por esse motivo, torna-se imprescindível que se esclareçam as vantagens e os benefícios de se tratar o erro neste tipo de produção.

Assim sendo, parecem evidentes as razões que denotam a importância da expressão escrita, que acaba por ser a mais vantajosa neste processo, visto que contribui para uma maior consciência que não ocorre na expressão oral. Além do mais, o estudante detém uma maior consciência, também, na hora de produzir um texto, existindo espaço para a revisão, modificação e respetivo melhoramento.

Neste sentido, Fonseca (1992) alerta para a existência de uma «crise» no ensino da língua portuguesa, sendo esta exatamente a de que "os alunos não aprendem a escrever" (Fonseca, 1992, p. 223).

De facto, decorridos praticamente 30 anos, a problemática mantém-se inalterada. Quanto aos motivos que o possam justificar, a autora menciona que "a prática da escrita não está ausente das aulas de língua materna, mas a sua presença é assistemática, ocasional, não programada". Isto porque, continua Fonseca, "o ensino-aprendizagem de uma atividade altamente codificada como é a escrita é um percurso longo e difícil que

exige um planeamento específico e um treino intencional, progressivo, faseado." (1992, p. 226)

Apesar de se fazer referência direta à língua materna, o mesmo ocorre em qualquer língua estrangeira que se lecione. É inquestionável a complexidade subjacente à produção escrita, uma vez que compreende passos imprescindíveis que implicam trabalho, delineação e planificação concreta. Não basta que se peça ao estudante que escreva um texto, é necessário que se repensem temáticas, que se esquematize uma estrutura e que se guie o estudante, de tal forma que o processo de escrita flua o mais natural e fácil possível. Neste sentido, o docente acaba por ter um papel de facilitador, que faculta as ferramentas necessárias a uma concreção efetiva de um texto proveitoso.

Alexopoulou (2005) enumera a superioridade desta tipologia de expressão, frente à oral, pelas seguintes três razões:

1. É mais bem aceite pelos estudantes;
2. A sensibilidade dos discentes não se vê afetada;
3. O professor dispõe de todo o tempo necessário no sentido de se tomarem decisões acerca de soluções a propor. (Alexopoulou, 2005, p. 117)

Efetivamente, trabalhar o erro na escrita acaba por ser mais proveitoso nos sentidos supracitados. É na escrita que o discente pode ponderar, refletir acerca do que foi trabalhado em aula e produzir resultados positivos no tocante à correção linguística.

Face a tudo o que se expôs, considerou-se que a escrita seria a área em que melhor se refletiria o trabalho efetuado durante o projeto de estágio e que produziria resultados estáveis e palpáveis. O objetivo passou pelo melhoramento da correção linguística em termos de escrita, acreditando, porém, que esta correção se pudesse refletir, consequentemente, na expressão oral dos jovens alunos.

Capítulo III – Enquadramento Prático

3.1. Breve esclarecimento do conceito de investigação-ação

Antes que se parta para uma descrição efetiva daquele que constituiu o plano de ação do projeto de investigação durante o ano letivo, é imperativo que se esclareça o que se entende por este conceito. Partindo, então, numa tentativa de clarificação do termo, contemplemos as palavras de Caetano, que de uma forma bastante simplificada elucida o leitor. A autora diz entender-se por investigação-ação

> Um dispositivo onde os processos de acção educativa e investigação se produzem mutuamente, pelo que a investigação acompanha a acção e a acção surge como um dos processos de investigação para a construção de uma compreensão/conhecimento sobre a acção e contextos, sendo este conhecimento reinvestido na própria acção, pois visa a sua regulação/transformação. Trata-se, pois, de um processo de investigação na acção, pela acção e para a acção, onde os próprios actores/autores da acção participam activamente na pesquisa desde a sua fase de concepção até à fase de síntese/formalização. (Caetano, 2004, p.99)

De facto, a autora acaba por nos presentear com uma definição que vai totalmente ao encontro do que, na realidade, é a investigação-ação. Não é possível que exista, como menciona a autora, investigação sem ação, assim como não seria o inverso, isto é, uma ação sem prévia investigação. São dois processos imprescindíveis que estão correlacionados de forma obrigatória, uma vez que, por uma parte, existe uma investigação, de forma a indagar uma problemática a ultrapassar e as formas que levam a esse fim e, por outra parte, existe consequentemente uma ação, de forma a colocar em prática as formas previamente mencionadas e colmatar determinada dificuldade que tenha sido detetada.

As autoras Serrazina e Oliveira, no seu trabalho relativo exatamente ao processo de investigação-ação, formulam opiniões relevantes no que diz respeito à metodologia deste conceito. Recorrendo a vários autores, Serrazina e Oliveira efetivam uma descrição quase perfeita e apresentam perspetivas que vão ao encontro, da forma mais realista possível, daquilo que é a investigação-ação em contexto de ensino.

Em primeira instância, as autoras recorrem às palavras de João Pedro Ponte, de forma a caracterizar o trabalho investigativo do docente no que respeita à sua prática profissional, descrevendo-o como "necessário para o desenvolvimento profissional". (Serrazina & Oliveira, 2001, p. 285)

Ainda como forma de dar continuidade à apresentação da perspetiva do professor enquanto investigador, as autoras, baseando-se em Bogdan e Biklen (1994), afirmam que

> Os professores ao agirem como investigadores não só realizam o seu trabalho mas também se observam a si próprios, param e distanciam-se dos conflitos imediatos, são capazes de alargar as suas perspectivas sobre o que acontece. (Serrazina&Oliveira, 2001, p. 286)

Para além do referido, Serrazina e Oliveira também expõem a fundamentabilidade da investigação em contexto de ensino, como aliás se pôde antever até aqui. De facto, é essencial que o ensino seja, de alguma forma, investigado, e de preferência pelo próprio professor. Este último, como inclusive já foi mencionado, contacta diretamente com a realidade e, portanto, é o agente que melhor pode atuar no sentido de a melhorar.

Finalmente, as presentes autoras articulam uma linha de pensamento que se considera uma mais-valia para um entendimento absoluto do conceito a tratar. Assim, cremos que a seguinte passagem acaba por ser a mais elucidativa do conceito de investigação-ação, o qual

> Implica trabalhar para melhorar práticas sociais, constitui um processo acompanhado de uma reflexão contínua sobre essa prática e traduz-se por: diagnosticar uma situação ou um problema, formular estratégias de intervenção, desenvolver essas estratégias, avaliá-las, alargar a compreensão da nova situação e (re)iniciar o processo.

Destaco aqui o conceito chave de «reflexão contínua». Efetivamente, é crucial neste processo que o docente reflita continuamente: desde o momento em que identifica dificuldades e determinados obstáculos, passando pela indagação de formas de os colmatar, indo até ao ponto em que soluciona adequadamente o problema ou equaciona o que deve ser retificado ou melhorado. Tudo gira em torno da reflexão, e, sem esta, o processo não é eficaz e não se tornará efetivo.

3.2. Métodos de indagação da problemática trabalhada

Ainda no que concerne ao momento que antecede a descrição pormenorizada daquele que foi o meu plano de ação, importa, por fim, referir os métodos de indagação a que se recorreu, de forma a que se pudesse averiguar a problemática a solucionar.

Como já foi brevemente mencionado no primeiro capítulo, referente à descrição do contexto educativo onde o estágio teve lugar, foi imediatamente identificado um problema na globalidade dos discentes de ambas as disciplinas: a falta de correção linguística, quer na expressão oral, quer na expressão escrita.

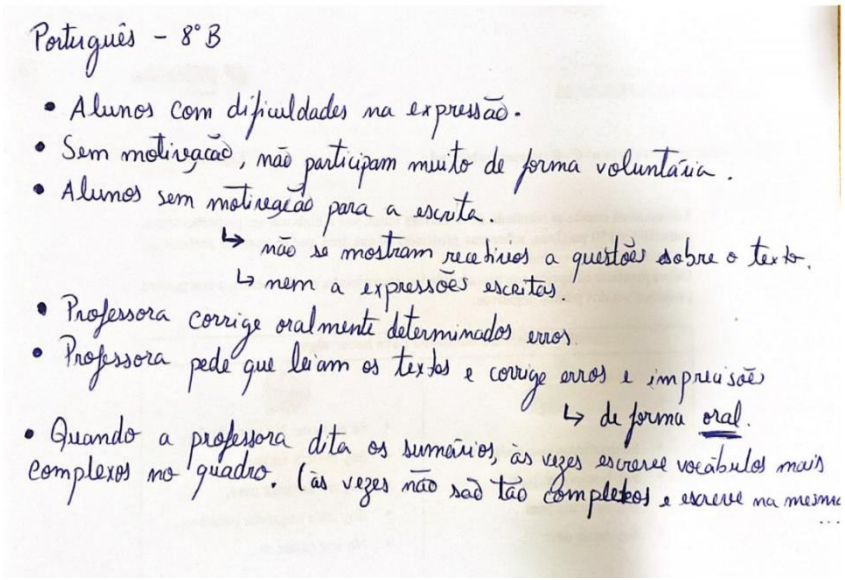
De forma a facilitar tal identificação, recorreu-se maioritariamente a duas estratégias: em primeira instância, informações imprescindíveis partilhadas pelas professoras responsáveis pelas turmas e, seguidamente, informações anotadas no diário de estágio, a que se recorreu todo o ano, e inclusive informações obtidas a partir do contacto próximo com os discentes, na própria sala de aula.

Assim, acabou por ser um momento reflexivo, baseado não só em informações ponderadas e anotadas pela própria à medida a que as aulas eram assistidas, como também em informações-chave provenientes das docentes que acompanhavam os discentes há, pelo menos, um ano, no caso do Português e até há dois anos no Espanhol.

Nesse sentido, no que se refere ao Português, a professora Fátima antecipava que se tratava de alunos com dificuldades várias: tanto a nível comportamental e disciplinar, como de aprendizagem. Quanto a esta última, a docente antecipava que os alunos eram desatentos, pouco participativos e com bastantes dificuldades, quer ao nível da expressão escrita quer oral. Assim, quando o tema relativo ao erro ainda constituía meramente uma hipótese, foi comentada a sua pertinência, frisando que os alunos efetivamente cometiam erros, muitas vezes graves e interiorizados, ao nível da língua portuguesa.

O culminar da escolha deveu-se à recolha de registos através da observação de aulas, assim como ao contacto próximo com os estudantes. Existiu a possibilidade, por diversas vezes, de se ter um contacto próximo com eles, de forma a ajudá-los em determinadas atividades. Tal oportunidade acabou por facilitar a cimentação da escolha do tema, demonstrando que o erro constituía uma barreira na aprendizagem efetiva dos discentes, passível de ser colmatada.

Veja-se um exemplo de nota retirada precisamente nesta primeira fase do projeto:


Português - 8ºB

- Alunos com dificuldades na expressão.
- Sem motivação, não participam muito de forma voluntária.
- Alunos sem motivação para a escrita.
  - ↳ não se mostram recetivos a questões sobre o texto.
  - ↳ nem a expressões escritas.
- Professora corrige oralmente determinados erros
- Professora pede que leiam os textos e corrige erros e imprecisões
  - ↳ de forma oral.
- Quando a professora dita os sumários, às vezes escreve vocábulos mais complexos no quadro. (às vezes não são tão completos e escreve na mesma ...

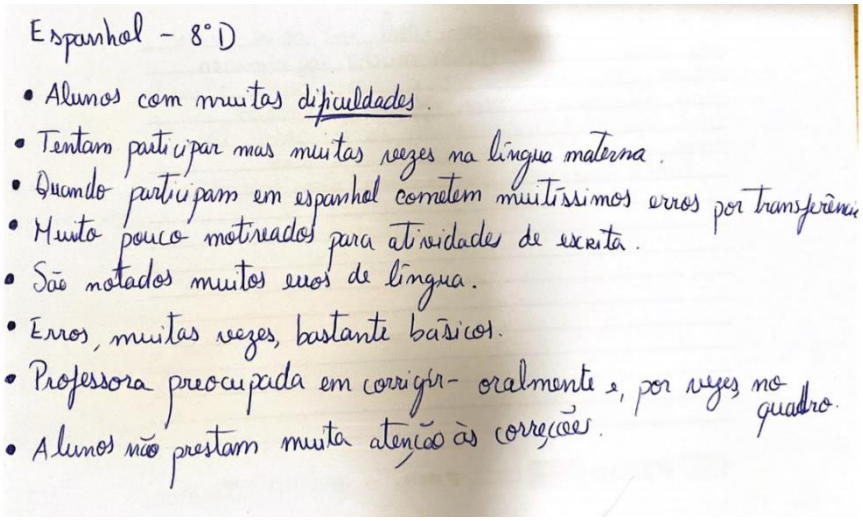
Os alunos demonstravam variadas dificuldades no que toca à língua materna. Eram detetados erros ortográficos de nível básico, sendo exemplo a troca do "poder", forma do infinitivo impessoal, pelo "puder", forma de futuro do conjuntivo. Além desta tipologia de erros, e indo ao encontro do já desenvolvido no capítulo teórico, os estudantes também apresentavam dificuldades acentuadas ao nível da concordância frásica, pontuação, até à problemática acentuação. Relativamente à apresentação dos erros cometidos pelos discentes, esta terá lugar mais adiante, aquando da descrição do plano de ação e do trabalho desenvolvido, ficando os presentes exemplos a título de contextualização.

No que respeita à disciplina do Espanhol, a estratégia não foi distinta: uma vez mais, girou em torno de informações partilhadas pela docente responsável pela turma e as minhas notas de campo.

Quanto às primeiras, tratava-se de informações pouco motivadoras, principalmente na turma sobre a qual a investigação se debruçou: o 8ºD. Como já revelado no primeiro capítulo, a professora Carla sublinhava que a turma não era, de todo, fácil, desde conter maioritariamente alunos repetentes, até às dificuldades em controlá-los e em cativar a sua atenção, passando também pelos óbvios problemas de aprendizagem e consequente expressão, tanto oral como escrita.

Se isto tem um grave peso na disciplina de Português enquanto língua materna que é ensinada desde que se lembram, imagine-se numa língua estrangeira, introduzida apenas há um ano.

Quanto à questão dos registos no diário de estágio nesta disciplina, é de notar que estes acabaram por ser mais fiáveis, fruto de um contacto ainda mais direto com os estudantes na sala de aula. Devido ao facto de os estudantes serem problemáticos, adotou-se a estratégia de distribuir os professores estagiários pelos alunos que pudessem causar distúrbios e impedir o bom funcionamento da aula. Desta forma, acabou por ser facilitada uma recolha mais eficaz e próxima da realidade. Veja-se através do seguinte exemplo:


Espanhol - 8°D

- Alunos com muitas dificuldades.
- Tentam participar mas muitas vezes na língua materna.
- Quando participam em espanhol cometem muitíssimos erros por transferên
- Muito pouco motivados para atividades de escrita.
- São notados muitos ecos de língua.
- Erros, muitas vezes, bastante básicos.
- Professora preocupada em corrigir - oralmente e, por vezes no quadro.
- Alunos não prestam muita atenção às correções.

Desta forma, para além do já explicitado, foi também possível apurar que os estudantes tinham graves problemas de escrita, quer na expressão quer na respetiva correção linguística, muitas vezes decorrente da interlíngua supramencionada. Eram notórios vários erros por transferência da língua materna, por distração ou falta de interesse. Os quais, por variadas vezes, eram injustificados de tão graves e básicos.

3.3. Plano de ação

3.3.1. Na disciplina de Português

Na disciplina do Português, o objetivo passava pela lecionação de um total de dez aulas. A primeira e a segunda unidades didáticas contariam com um total de três aulas de 90 minutos cada e a terceira contaria com três aulas de 90 minutos.

Por razões que nos ultrapassaram, devido à pandemia da Covid-19, o plano inicial acabou por sofrer algumas alterações. Podendo verificar-se através dos seguintes quadros:

Primeira unidade didática – 8ºA – Narrativas Portuguesas do século XX *A Crónica*	
13 de fevereiro de 2020 (aula supervisionada)	90 minutos
18 de fevereiro de 2020	90 minutos
20 de fevereiro de 2020	90 minutos

Quadro 1 – Primeira Unidade Didática de Português

Segunda unidade didática – 8ºB – Narrativas de Literatura Estrangeira *"O Diário de Anne Frank"*	
11 de março de 2020	90 minutos
12 de março de 2020 (aula supervisionada)	90 minutos
22 de abril de 2020 (aula à distância)	45 minutos
23 de abril de 2020 (aula à distância)	45 minutos

Quadro 2 – Segunda Unidade Didática Português

Terceira unidade didática – 8ºB – Modo Lírico *A poesia nos Diários de Miguel Torga*	
25 de maio de 2020 (aula à distância)	45 minutos
27 de maio de 2020 (aula à distância)	45 minutos
28 de maio de 2020 (aula à distância)	45 minutos

Quadro 3 – Terceira Unidade Didática de Português

Como se pode comprovar a partir dos quadros acima apresentados, a primeira unidade didática não sofreu qualquer alteração, sendo constituída por um total de três aulas de 90 minutos, sobre a *Crónica,* tendo mantido o plano inicialmente traçado.

Quanto à segunda unidade, relativa às *Narrativas de Literatura Estrangeira*, acabou por ser a mais atípica das três. Isto porque teve lugar exatamente no pico da pandemia da covid, quando era decretado o encerramento das instituições de ensino. Assim sendo, a unidade acabou por girar em torno do incerto, tendo ficado inacabada durante mais de um mês e sem previsão de finalização. As primeiras duas aulas puderam decorrer em contexto normal de ensino, em duas aulas de 90 minutos, acabando a unidade por ser findada em contexto de aulas à distância, em duas aulas de 45 minutos, já que o próprio contexto a isso obrigava.

A terceira unidade teve lugar, na sua totalidade, no contexto de aulas à distância, num total de três aulas de 45 minutos cada. A unidade, que tinha como temática o *Modo Lírico*, mais precisamente a *Poesia Diarística de Miguel Torga,* acabou por ser a mais motivadora, já que toda ela constituiu uma novidade, quer em termos de contexto, quer de desenvolvimento de materiais e toda a adaptação exigida. Dela falaremos de seguida.

Perspetivando o panorama geral, do número total de aulas lecionadas, cinco tiveram lugar no contexto educativo "normal" a que estamos habituados – isto é, no AEP, em contacto direto com os estudantes e com os restantes elementos que formam parte do processo de avaliação – a professora orientadora, os colegas de estágio e, em determinadas aulas, o professor supervisor. No entanto, devido à Pandemia da Covid-19, com a qual atualmente nos debatemos, existiu a necessidade de uma reestruturação e reorganização do sistema de ensino, obrigando ao encerramento repentino das instituições de ensino.

Neste sentido, o AEP acabou por ser exímio e distinto neste processo de adaptação: de forma eficiente e rápida reorganizou horários, aulas e tempo letivo, dando continuidade ao seu objetivo último, o de formar jovens alunos capazes.

As aulas que outrora tinham lugar na escola, em contacto direto com os discentes, deram lugar às impessoais aulas à distância, adotando o AEP as aulas em formato *Microsoft Teams*. De igual forma, as aulas de Português, que habitualmente comportavam 90 minutos, num formato de aulas *online,* foram encurtadas para 45 minutos, justificadas

pelo fator concentração. O quadro deu lugar a uma tela de ecrã e as habituais fichas de trabalho, aos documentos em formato *PowerPoint*.

Os professores titulares, assim como os professores estagiários, tiveram igualmente de acompanhar este processo de mudança repentino e inesperado. E, assim sendo, a professora estagiária que redige o presente relato acabou por lecionar um total de cinco aulas nesta nova realidade inusual, marcada pela novidade e, acima de tudo, pela incerteza inerente ao "medo do desconhecido".

Finalmente, vale a pena ainda mencionar que o plano de ação na disciplina de Português somente foi aplicado em duas unidades didáticas, sendo elas exatamente a segunda e terceira, aos alunos do 8ºB, num total de sete aulas.

3.3.1.1. Errar sem Dramatizar: breve contextualização

Dando seguimento à fase prática da investigação, torna-se crucial que se clarifique aquele que é o *Errar sem Dramatizar (ESD)*, o foco do presente relatório. Era o momento que ocupava os últimos minutos das aulas de Português, sensivelmente os dez minutos finais. O seu principal objetivo passava pela correção, em grande grupo, dos erros cometidos nos textos anónimos enviados pelos estudantes da turma do 8ºB. O objetivo final passaria por, retificando as irregularidades, proceder a um melhoramento da expressão escrita dos estudantes.

O ESD era composto por três momentos centrais:

- Em primeiro lugar, a fase de apresentação. Isto é, o momento em que era distribuída pelos alunos uma tabela com erros frequentes e era esperado que eles identificassem se as frases estariam corretas ou incorretas.

  Esta tabela era distribuída pelos alunos no final de todas as aulas intermédias de todas as unidades – isto é, se a unidade fosse constituída por um total de quatro aulas, tanto a fase de apresentação como a de correção (a próxima), tinham lugar no final das primeiras três. A última fase, só teria lugar na última unidade, uma vez que se trata precisamente de um passo cujo objetivo é o de comprovação de conhecimentos, como se verá mais adiante.

A tabela continha determinados erros, juntamente com dois *emojis* – um feliz e um triste. Era um momento individual, em que cada discente deveria observar as frases, ponderar hipóteses e identificar incorreções. Caso identificassem um erro na frase, o pedido era que colocassem uma cruz no *emoji* triste. Na eventualidade de considerarem a frase correta na sua totalidade, esperava-se que os discentes colocassem a cruz no *emoji* feliz. Comprove-se a partir do seguinte exemplo:

		
1. Ricardo Araújo Pereira interviu sobre a descriminalização da violência doméstica.		
2. Em 2019 morreram cerca de 35 pessoas vítimas de violência doméstica. Uma perca muito grande.		
3. Não existem quaisqueres melhoras neste panorama.		
4. O que tu fizestes àquele jovem, não se faz.		

(Quadro 4 – exemplo Errar sem Dramatizar)

Os estudantes, acabaram por aderir a esta fase inicial com motivação, chegando inclusivamente a fazer para além do que era pedido, sublinhando os erros, identificando-os, e propondo a sua correção, como se poderá comprovar seguidamente.

- Em segundo lugar, o ESD é constituído pela fase da descoberta do erro e respetiva correção coletiva. Ou seja, a segunda etapa passava pelo que já terá sido mencionado teoricamente neste trabalho: os alunos deveriam, em grande grupo, partir para a descoberta dos erros, partilhando e propondo hipóteses, possíveis incorreções e possíveis formas de correção. Depois de identificados, cabia à professora apresentar a solução do problema.

- Finalmente, a última fase, a fase prática de expressão escrita, na qual o esperado seria analisar até que ponto os discentes foram capazes de melhorar linguisticamente e de interiorizar as correções abordadas ao longo das aulas. Por isso, no final de cada unidade, era apresentado um exercício de prova: a professora estagiária planificava um momento de expressão escrita, os estudantes realizavam-nos e, no final, os textos eram entregues à docente para posterior correção.

3.3.1.2. Primeira Unidade Didática

A primeira unidade didática em que surgiu o ESD, como já foi mencionado, teve lugar na lecionação da segunda unidade, entre os meses de março e abril. Nesta unidade, os erros apresentados foram ~~os~~ selecionados a partir da observação direta nas aulas assistidas. Desta forma, nos últimos dez minutos da primeira aula, foi distribuída a seguinte tabela:

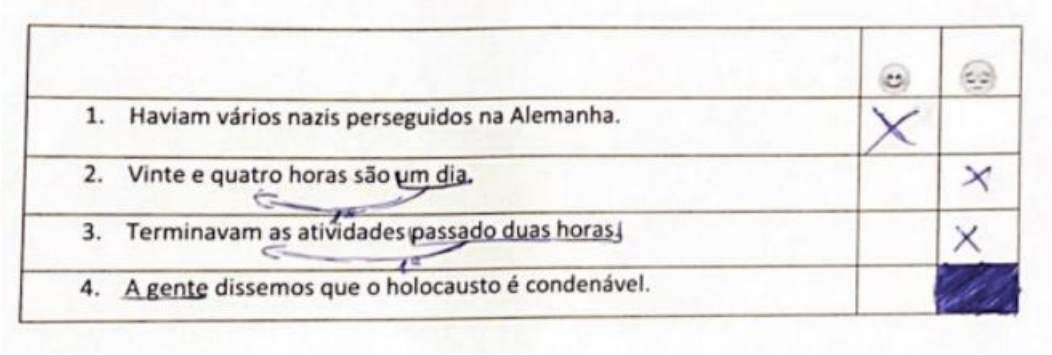
	😊	😔
1. Haviam vários nazis perseguidos na Alemanha.		
2. Vinte e quatro horas são um dia.		
3. Terminavam as atividades passado duas horas.		
4. A gente dissemos que o holocausto é condenável.		

(Quadro 5 – Errar sem Dramatizar 1ª unidade)

Após a distribuição, seguiram-se dois minutos de reflexão em que os estudantes, de forma autónoma, marcaram as frases e as designaram de "corretas", selecionando o *emoji* feliz, ou incorretas, optando pelo triste. O esperado seria que os estudantes concluíssem que a única alínea correta seria a segunda. Quanto à primeira alínea, esperava-se que identificassem que o verbo haver não suporta plural, tratando-se de um verbo defetivo impessoal. Na terceira, que o adjetivo verbal "passado" concordasse, como é melhor forma, em género e número com o nome (feminino e plural). Assim, "passado" deveria passar à forma preferível "passadas", uma vez que seriam duas horas. Já na última, o

sujeito “a gente”, apesar de se referir a um grupo de pessoas, deve conjugar-se na terceira pessoa do singular, passando a “a gente disse”.

Em alguns casos, os discentes faziam mais do que lhes era pedido, chegando até a antecipar o passo seguinte, tal era a emoção e a motivação, que deveria ser tomado em grande grupo. Desta forma, os alunos identificavam o erro nas próprias tabelas, como se pode ver através do seguinte exemplo:



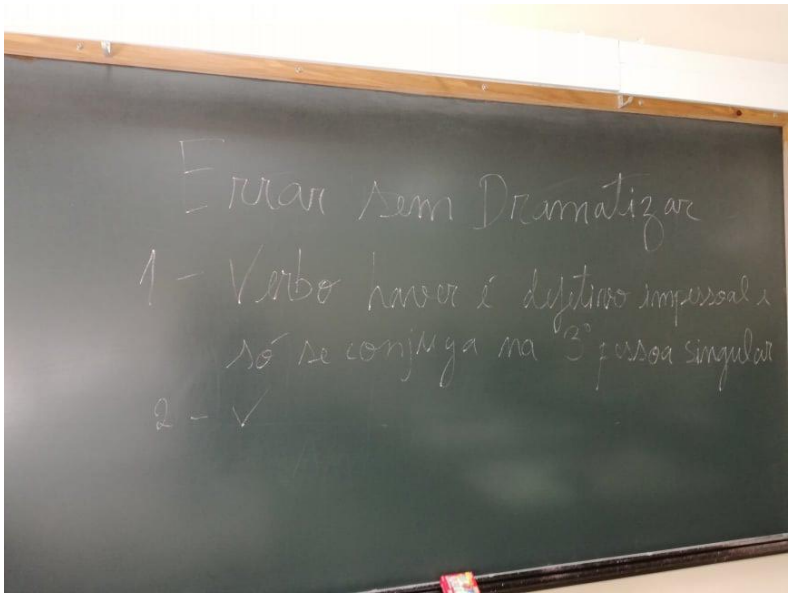
1. Haviam vários nazis perseguidos na Alemanha.	X	
2. Vinte e quatro horas são um dia.		X
3. Terminavam as atividades passado duas horas.		X
4. A gente dissemos que o holocausto é condenável.		

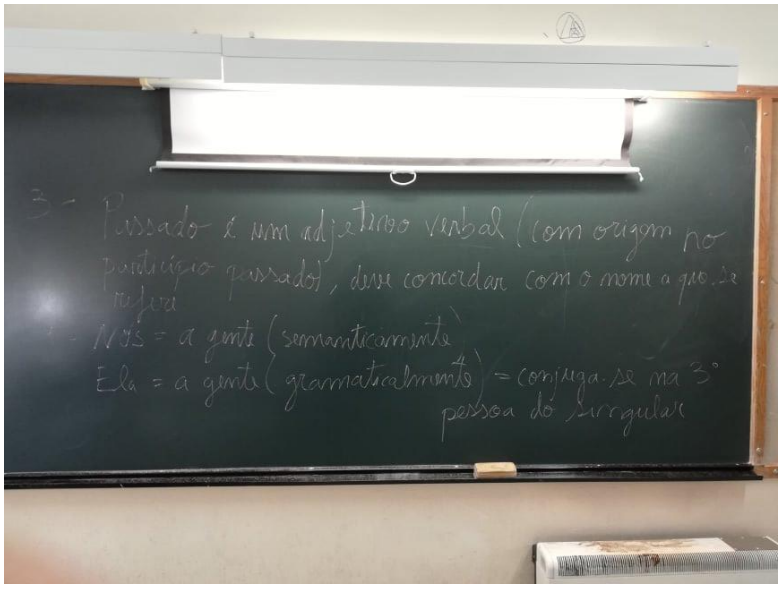
Seguidamente, teria lugar a segunda fase do ESD: a identificação e correção dos erros das frases da tabela, em grande grupo.

Em primeiro lugar, seriam recolhidas as tabelas, de forma a que as respostas não fossem alteradas à medida a que a correção fosse efetuada. De seguida, os discentes eram questionados acerca da existência ou não de erros nas alíneas previamente apresentadas, existindo espaço para reflexão, para debate e para se chegar a um consenso entre todos.

No tocante ao exemplo fornecido, existiam alíneas de perceção do erro mais facilitado do que outras, como é o caso do ponto 4., em que foi notória uma maior facilidade na identificação da incorreção, contrariamente à alínea três, em que a maioria dos estudantes não foi capaz de a identificar.

O objetivo passou por ir de alínea em alínea, sempre em grande grupo, debatendo as possibilidades e chegando a um consenso. Os discentes participavam ativamente neste momento, apresentando hipóteses, debatendo com os companheiros e chegando, inclusivamente, a uma hétero e autocorreção. Veja-se a título de exemplo as seguintes imagens, tiradas do quadro após o término da aula, para uma melhor perceção do ESD:





Quanto à última fase, a prática de <u>expressão escrita,</u> constituía precisamente a aplicação efetiva do aprendido no decorrer do momento de expressão escrita das aulas. O esperado passaria pela análise de até que ponto os discentes seriam capazes de melhorar linguisticamente e de introduzir ~~as~~ correções. Este momento acabou por ter lugar em casa, num cenário atípico, como já foi explicitado. Desta forma, ainda em contexto de sala de

aula, foi proposta aos discentes a elaboração de uma atividade de expressão escrita, incluída na temática da unidade., Nela os estudantes deveriam elaborar um texto de opinião relativamente à perseguição dos judeus, o qual tanto ia ao encontro da unidade do *Diário* de Anne Frank, como às motivações dos discentes. Comprove-se:

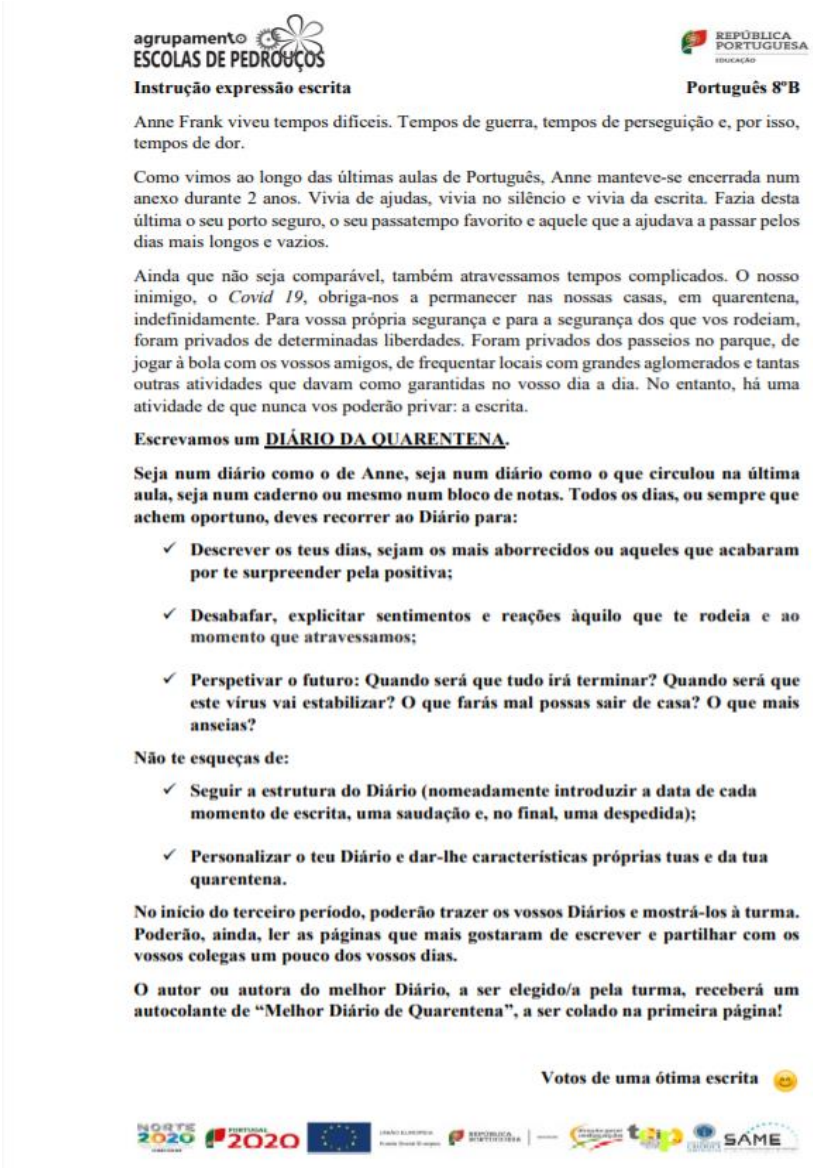
Material 13 – Enunciado expressão escrita

Em grupo de pares, devem elaborar um breve texto de opinião, entre 100 a 120 palavras, sobre o tema da aula relativo à perseguição dos judeus e ao holocausto.

Devem:

- ✓ **Introduzir claramente a vossa opinião, mostrando pontos de vista, justificando-os;**
- ✓ **Estruturar o vosso texto, desenvolvendo uma introdução, desenvolvimento e conclusão;**
- ✓ **Explicitar a atitude nobre de Anne Frank que, através da escrita, contribuiu para uma luta pacífica contra a intolerância de um regime fascista e opressivo.**

Note-se que o enunciado especifica um trabalho realizado em grupo de pares, que seria o suposto para a produção em questão. Os alunos deveriam proceder à sua elaboração e ler os textos na aula seguinte, mas devido à fase incerta vivida naquele momento, redirecionou-se o trabalho para a escrita individual e, para além do texto já apresentado, foi planificado e enviado também o seguinte:



agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

Instrução expressão escrita **Português 8ºB**

Anne Frank viveu tempos difíceis. Tempos de guerra, tempos de perseguição e, por isso, tempos de dor.

Como vimos ao longo das últimas aulas de Português, Anne manteve-se encerrada num anexo durante 2 anos. Vivia de ajudas, vivia no silêncio e vivia da escrita. Fazia desta última o seu porto seguro, o seu passatempo favorito e aquele que a ajudava a passar pelos dias mais longos e vazios.

Ainda que não seja comparável, também atravessamos tempos complicados. O nosso inimigo, o *Covid 19*, obriga-nos a permanecer nas nossas casas, em quarentena, indefinidamente. Para vossa própria segurança e para a segurança dos que vos rodeiam, foram privados de determinadas liberdades. Foram privados dos passeios no parque, de jogar à bola com os vossos amigos, de frequentar locais com grandes aglomerados e tantas outras atividades que davam como garantidas no vosso dia a dia. No entanto, há uma atividade de que nunca vos poderão privar: a escrita.

Escrevamos um DIÁRIO DA QUARENTENA.

Seja num diário como o de Anne, seja num diário como o que circulou na última aula, seja num caderno ou mesmo num bloco de notas. Todos os dias, ou sempre que achem oportuno, deves recorrer ao Diário para:

- ✓ **Descrever os teus dias, sejam os mais aborrecidos ou aqueles que acabaram por te surpreender pela positiva;**
- ✓ **Desabafar, explicitar sentimentos e reações àquilo que te rodeia e ao momento que atravessamos;**
- ✓ **Perspetivar o futuro: Quando será que tudo irá terminar? Quando será que este vírus vai estabilizar? O que farás mal possas sair de casa? O que mais anseias?**

Não te esqueças de:

- ✓ **Seguir a estrutura do Diário (nomeadamente introduzir a data de cada momento de escrita, uma saudação e, no final, uma despedida);**
- ✓ **Personalizar o teu Diário e dar-lhe características próprias tuas e da tua quarentena.**

No início do terceiro período, poderão trazer os vossos Diários e mostrá-los à turma. Poderão, ainda, ler as páginas que mais gostaram de escrever e partilhar com os vossos colegas um pouco dos vossos dias.

O autor ou autora do melhor Diário, a ser elegido/a pela turma, receberá um autocolante de "Melhor Diário de Quarentena", a ser colado na primeira página!

Votos de uma ótima escrita

NORTE 2020 PORTUGAL 2020 SAME

Quanto a este último, a professora estagiária acabou por se valer da realidade vivida e do tema da unidade em questão para propor um novo momento de escrita: a elaboração de um Diário de Quarentena.

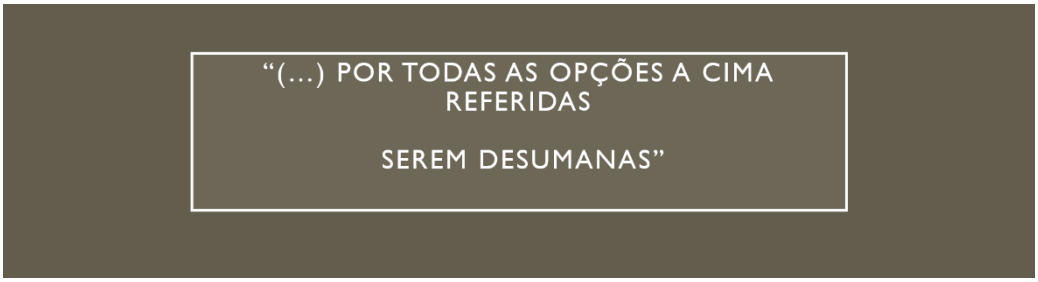
Ambos os textos viriam a servir, em primeiro lugar, para uma verificação de resultados no que concerne à colmatação dos erros trabalhados e, seguidamente, para uma posterior nova análise de outros erros cometidos. O objetivo passaria pela extração de incorreções por parte dos estudantes de forma a serem abordados, debatidos e corrigidos na unidade que viria a suceder.

3.3.1.3. Segunda Unidade Didática

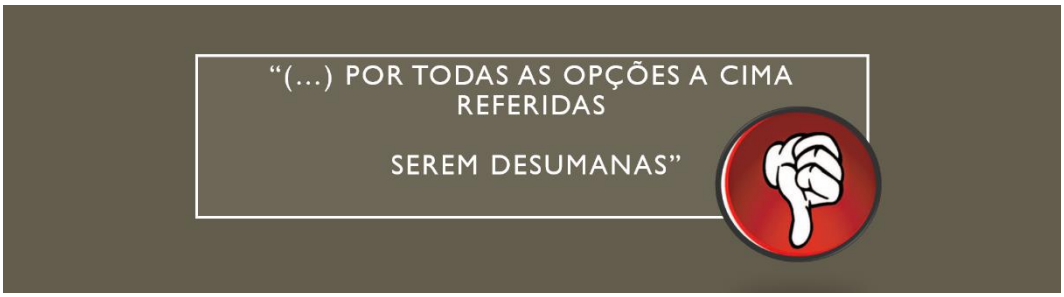
A segunda unidade didática de Português em que se introduziu o ESD foi a terceira e última, cuja unidade tinha como temática principal o texto poético, mais concretamente a poesia diarística de Miguel Torga.

Na presente unidade, torna-se fundamental que se aluda à forma como o ESD foi ajustado para o contexto de aulas à distância, em formato *Microsoft Teams*. Assim sendo, o plano teve de ser alterado: planeado para atividade individual e de grande grupo, acabou por ser resolvida em grande grupo. Efetivamente, devido à impossibilidade de que existissem momentos individuais numa aula em linha, o ESD cingiu-se ao debate e respetiva correção, em grande grupo, dos erros retirados dos textos que os discentes fizeram chegar durante o período de quarentena. Nesse sentido, devido às dificuldades adjacentes aos factos vividos, somente se consideraram os textos que os discentes puderam fazer chegar, sendo algo completamente incontrolável e inconstante.

Finalmente, vale a pena sublinhar uma última alteração relativa ao ESD: o quadro, que constituía o "palco" deste momento, deu lugar aos documentos *PowerPoint.* O intuito inicial, no entanto, tentou manter-se inalterável, como é possível comprovar através das seguintes imagens. O exemplo, que foi retirado de um dos documentos *PowerPoint* partilhado nas aulas, é relativo aos erros trabalhados nas aulas que perfizeram a unidade:

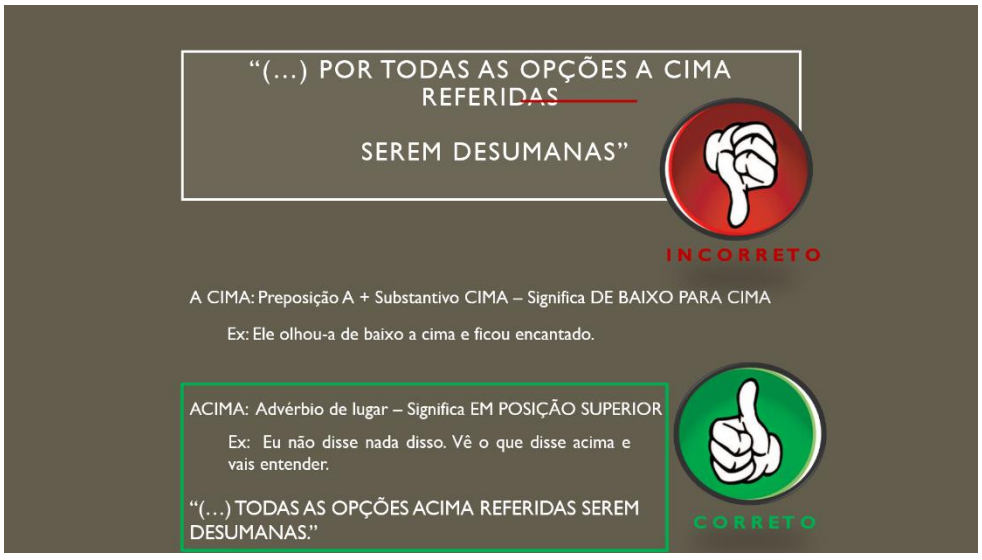


Em primeiro lugar, similarmente à forma como decorria em contexto de sala de aula, os alunos tinham perante eles a tarefa de observar frases, identificar possíveis incorreções e proceder à sua correção, oral e colaborativamente. Após algum debate e apresentação de hipóteses, muitas vezes seguindo diretrizes da docente de forma a obter eficácia, os discentes chegavam à conclusão de que a frase estaria ou não estaria correta. Neste sentido, não bastava que se dissesse que estava incorreta, era necessário que se especificasse o erro, dando continuidade a este momento:



Após este momento, em que se tornava evidente que estaríamos perante uma incorreção, era pedido aos discentes que se aventurassem numa tentativa de reescrever a oração em português padrão. Como é de esperar, vários estudantes enveredavam pela introdução de informações erróneas, levando a um momento interessante, como já foi indicado, de correções mútuas e apresentação de hipóteses.

Quando os discentes chegaram a algum entendimento e até à forma correta, ou a uma forma aproximada, a professora estagiária procedia à total explicação do conteúdo, como se pode constatar:



Como se pode constatar, apesar de algumas mudanças que acabaram por ser obrigatórias, de forma a dar continuidade ao ESD em contexto educativo à distância, na sua globalidade, as linhas centrais mantiveram-se intactas.

Os discentes continuavam a ter de descobrir a incorreção em grande grupo, a ter de formular hipóteses, propor correções de forma coletiva e chegarem a consensos entre todos. De igual forma, como se pode verificar, a professora continuava a fornecer *feedback* aos estudantes, inclusivamente de uma forma mais interativa e motivadora para estes últimos.

O momento de expressão escrita também seguiu intacto, sendo através dos textos enviados pelos estudantes que se tornou possível extrair as conclusões finais relativamente ao impacto que o ESD terá na aprendizagem dos discentes. Veja-se o seu enunciado:

Enunciado expressão escrita **Português 8ºB**

Num texto bem estruturado, entre 150 e 200 palavras, deves elaborar um texto sobre o teu final de dia ideal.

Podes:

- ✓ Fazer a descrição do teu final de dia ideal, quer tenha ocorrido, quer seja totalmente imaginário;
- ✓ Recorrer a exemplos concretos que façam do teu final de dia perfeito, quer sejam reais ou fictícios;

Deves:

- ✓ Atribuir-lhe um título adequado ao texto;
- ✓ Organizar o teu texto, apresentando introdução, desenvolvimento e conclusão;
- ✓ Ter em atenção a correção linguística que temos trabalhado ao longo das aulas;
- ✓ Planificar o teu texto numa folha à parte, relê-lo e aperfeiçoá-lo.

3.3.2. Na disciplina de Espanhol

No respeitante à disciplina de Espanhol, língua estrangeira dos estudantes em questão, foram lecionadas um total de 11 aulas, divididas em três unidades didáticas.

Quanto à turma que importa para a presente investigação, o 8ºD, o plano inicial decorreu com toda a normalidade, uma vez que a lecionação foi em contexto de ensino presencial. Apenas a última unidade, lecionada ao 10.º ano, teve de se adequar ao conceito

de aulas à distância, divididas entre síncronas e assíncronas, como se pode comprovar através das seguintes tabelas:

Primeira unidade didática – 9ºC – ¿A qué te dedicas?	
14 de novembro de 2019	45 minutos
15 de novembro de 2019	45 minutos
21 de novembro de 2019	45 minutos
22 de novembro de 2019	45 minutos

Quadro 6 – Primeira Unidade Didática de Espanhol

Segunda unidade didática – 8ºD – Buena estancia	
7 de janeiro de 2020	45 minutos
8 de janeiro de 2020	45 minutos
9 de janeiro de 2020	45 minutos
14 de janeiro de 2020	45 minutos

Quadro 7 – Segunda Unidade Didática de Espanhol

Terceira unidade didática – 10ºB – Vamos de compras	
11 de maio de 2020 (síncrona + assíncrona)	45 minutos + 45 minutos
13 de maio de 2020 (síncrona + assíncrona)	45 minutos + 45 minutos
14 de maio de 2020 (síncrona)	45 minutos

Quadro 8 – Terceira Unidade Didática de Espanhol

Como se pode constatar, por motivos alheios à professora que produz este relatório, só se lecionou uma unidade didática ao 8.º ano, num total de quatro aulas de 45 minutos. Nesse sentido, o Errar sem Dramatizar foi aplicado na totalidade das aulas dessa mesma unidade – a segunda – tendo como tema os tipos de estadia.

Quanto à contextualização do cerne da investigação – o ESD – vale a pena mencionar que a única diferença entre disciplinas é a designação da atividade, já que em Espanhol tem por nome *Error sin Horror*. Traduzido, possui uma significância muito similar – erro sem horror – passando, portanto, à sigla ESH.

No respeitante ao funcionamento do ESH, é de destacar que as linhas fundamentais e os passos a tomar eram exatamente os mesmos – tendo início a fase de apresentação do erro em tabelas, seguia-se a fase de identificação do erro e a respetiva correção colaborativa, terminando, assim, no indispensável momento de expressão escrita, isto é, a efetivação de alterações linguísticas na escrita. Far-se-á uma descrição pormenorizada do que aqui se expõe.

3.3.2.1. Primeira Unidade Didática

A primeira e única unidade didática em que foi aplicado o projeto de investigação ação foi a segunda, tendo tido lugar no mês de janeiro, no Agrupamento de Escolas de Pedrouços.

Os erros trabalhados constituíam, efetivamente, incorreções linguísticas identificadas na globalidade dos alunos da turma. Como aliás já se referiu, são maioritariamente erros graves de transferência da língua portuguesa, a que a professora estagiária se propôs emendar.

Nos últimos dez minutos da primeira aula da unidade foi, então, repartida a seguinte tabela:

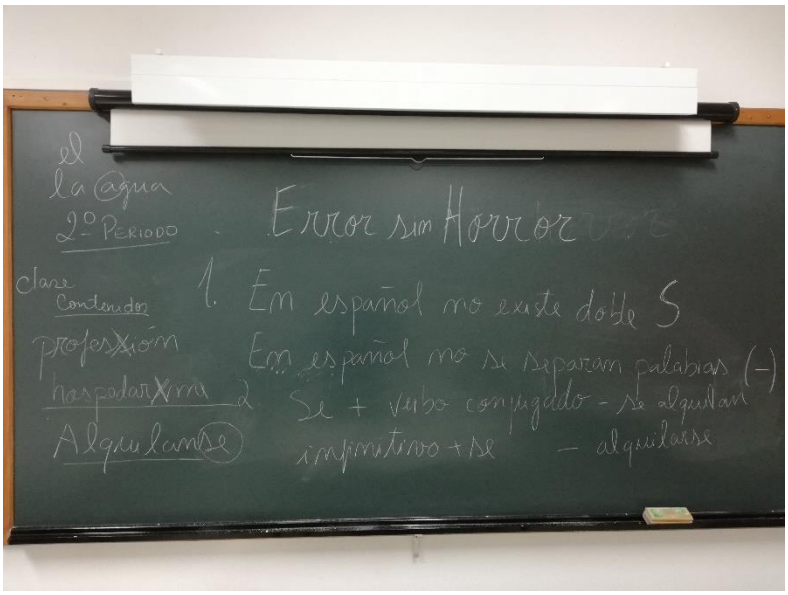
	😊	😔
1. Mi profesión exige que tenga que hospedar-me en hoteles varias veces al mes.		
2. ¿Alquilanse habitaciones en aquel resort?		
3. Había un pequeño problema con la agua del albergue juvenil.		
4. Esta fue la quarta vez que hemos venido a este hotel.		

Quadro 9 – Error sin Horror aula 1 de Espanhol

Esperava-se que os alunos chegassem às seguintes conclusões: que na alínea um não existe hífen em Espanhol, de forma alguma, da mesma forma que, na alínea quarta, não existe a junção "qu-". Duas incorreções que acabam por ser básicas e graves, uma vez que os estudantes aprendem estas inexistências desde o início do contacto com a língua. O correto seria "hospedarme" e "cuarta", respetivamente. Ainda no tocante à primeira, era imperativo que se assimilasse que não existe "ss" em Espanhol.

Quanto à terceira, constitui igualmente um apontamento que é sublinhado ao longo dos anos, visto que determinadas palavras que são iniciadas por a tónica, como é o caso de "água", possuem o artigo definido "el", de forma que não se leia numa única palavra e se faça a distinção fónica.

Após o momento inicial que se explicita imediatamente antes, teve lugar o segundo passo do ESH, a correção, em grande grupo, através da partilha de possibilidades, logo após serem recolhidas as respostas de todos os estudantes. Estes últimos, como teriam mais dificuldades em termos de aprendizagem e correção linguística, retiraram algum ritmo a este momento. No entanto, sempre existiu a partilha e a concretização efetiva das correções, uma vez que, conferindo os degraus e pistas necessárias, os estudantes acabavam sempre por chegar à forma correta. Comprove-se através das seguintes imagens, tiradas ao quadro após o término da aula:



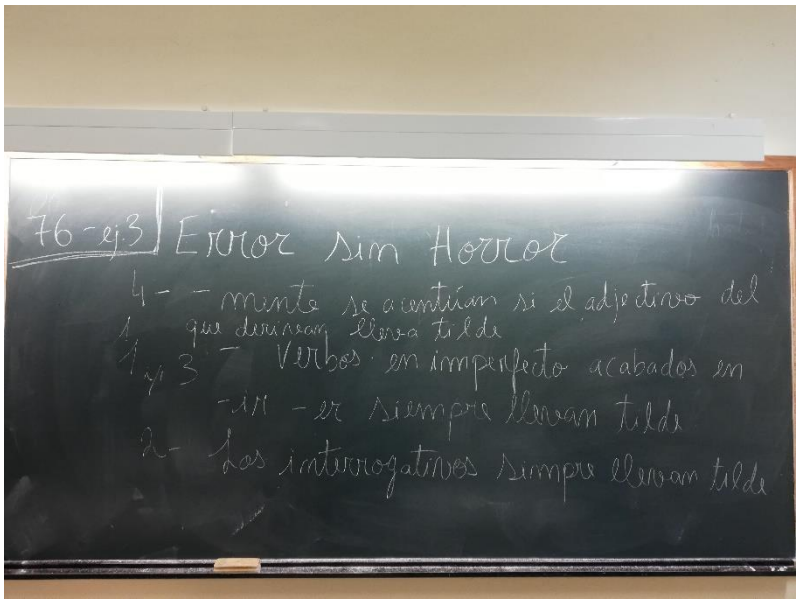
Os últimos instantes da segunda aula decorreram exatamente da mesma forma que já relatamos anteriormente, tendo apenas sofrido uma alteração: a tipologia dos erros. Estes, nesta aula, giraram em torno da acentuação:

	😊	😌
1. Comiamos en el hotel todos los días.		
2. ¿Por que motivo no funciona el wifi?		
3. Dormiamos tan bien en aquella habitación.		
4. Fantasticamente, un adverbio que podría haber descrito nuestra estancia en el resort.		

Quadro 10 – Error sin Horror aula 2 de Espanhol

Um dos erros de acentuação apresentado aos estudantes constitui uma falha que, como já foi explicado anteriormente, é basilar para o nível dos estudantes que se encontram no segundo ano de língua espanhola. É o caso da alínea dois, uma vez que a forma correta seria "*por qué*", visto que os interrogativos, em Espanhol, levam sempre acento. Para além disto, as alíneas um e três foram de introdução obrigatória, uma vez que se tinha introduzido o pretérito imperfeito e foi evidente, por numerosas vezes, a falta de acentuação neste tempo verbal que é crucial. Quanto à alínea quatro, enveredou-se pela sua introdução uma vez que os estudantes transpõem a regra da língua materna até ao Espanhol em advérbios terminados em -mente. O correto seria *fantásticamente*, uma vez que em Espanhol, se se acentua o adjetivo *fantástico, a*, pela mesma razão se acentua o respetivo advérbio, conseguido a partir da sua forma feminina.

É quase de conhecimento geral que os discentes têm numerosas dificuldades na acentuação, tendo levado à difícil identificação das incorreções presentes na tabela. No entanto, passo a passo, tal desmitificação foi conseguida:



Por fim, os erros trabalhados na última aula da unidade didática giraram em volta da imprescindível e necessária PONTUAÇÃO. Neste sentido, tentou-se que na única unidade em que se poderia aplicar a investigação fosse o mais completa possível, tentando-se abordar o maior número de tipologias de erros. Como é evidente, ao longo das aulas, aquando da realização de várias atividades planificadas, outros erros eram corrigidos, num contacto direto com os discentes e muitas vezes em correções no quadro, em que poderiam observar esta última e interiorizar possíveis alterações. Observe-se, então, o quadro referente à última aula:

	😊	😔
1. El camarero, me dijo que iba a traer la cena.		
2. Es, sin duda, el mejor desayuno de siempre!		
3. Me gustan muchísimo los paisajes, las playas, y la comida de aquí.		
4. No sé si lo mejor es ir a la playa, o a la piscina.		

Quadro 11 – Error sin Horror aula 3 de Espanhol

Os erros de pontuação parecem bastante óbvios, no entanto, causaram alguma complicação para os estudantes. A primeira alínea foi palco de alguma obscuridade, uma vez que os alunos cometem este erro inclusive na língua materna: a crítica divisão de sujeito e predicado, em que, obviamente, não há vírgula. Sendo a segunda mais evidente,

já que faltaria apenas abertura do sinal de exclamação obrigatório no início da frase, a terceira e a quarta foram também alvo de alguma controvérsia. Quanto à vírgula antes de "y", pareceu de mais facilitada deteção, contrariamente à identificação da inexistência de vírgula antes de "o", conforme em Português.

No terceiro e último passo do ESH foi apresentado aos estudantes um enunciado para a realização de uma expressão escrita sobre o tema da unidade. Este momento, contrariamente ao de Português que foi colocado em prática em casa devido ao encerramento da instituição escolar, foi efetivado nos últimos 20 minutos de aula. Os estudantes foram alertados, previamente, para que existisse um momento de reflexão e um determinado cuidado no que respeitava à correção linguística, sobre a qual se debateu ao longo de toda a unidade. Segue, na continuação, o enunciado cuja execução foi alvo de posterior análise linguística:

Anexo 12 – Ficha de trabajo - Guión tarea final

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
    - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
    - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
    - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

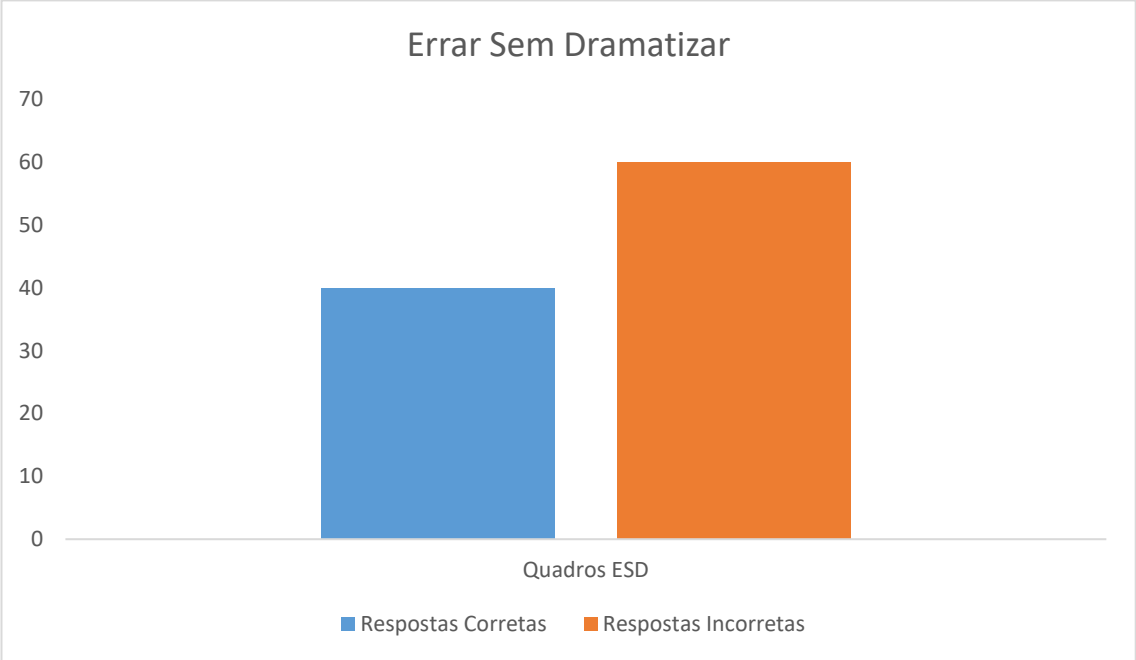
3.4. Resultados

3.4.1. Na disciplina de Português

Em primeiro lugar, torna-se imperativo que se faça um balanço dos resultados obtidos nas tabelas distribuídas na disciplina de português em contexto educativo normal, como também nas respostas orais obtidas nas aulas à distância.

Quanto às respostas relativas às tabelas, é de sublinhar a nitidez na indecisão que os discentes demonstravam na eleição das respostas. A baralhação era notória, já que uma

vez analisadas as respostas dos alunos se comprovam irregularidades nas mesmas: frases que estariam corretas, muitas vezes eram assinaladas com o inverso, da mesma forma que determinadas frases que pareciam obviamente incorretas eram tidas pelos alunos como corretas. De forma a constatar resultados palpáveis, tendo por base uma análise pormenorizada às respostas obtidas, elaboraram-se os seguintes gráficos, para que se comprove o afirmado:



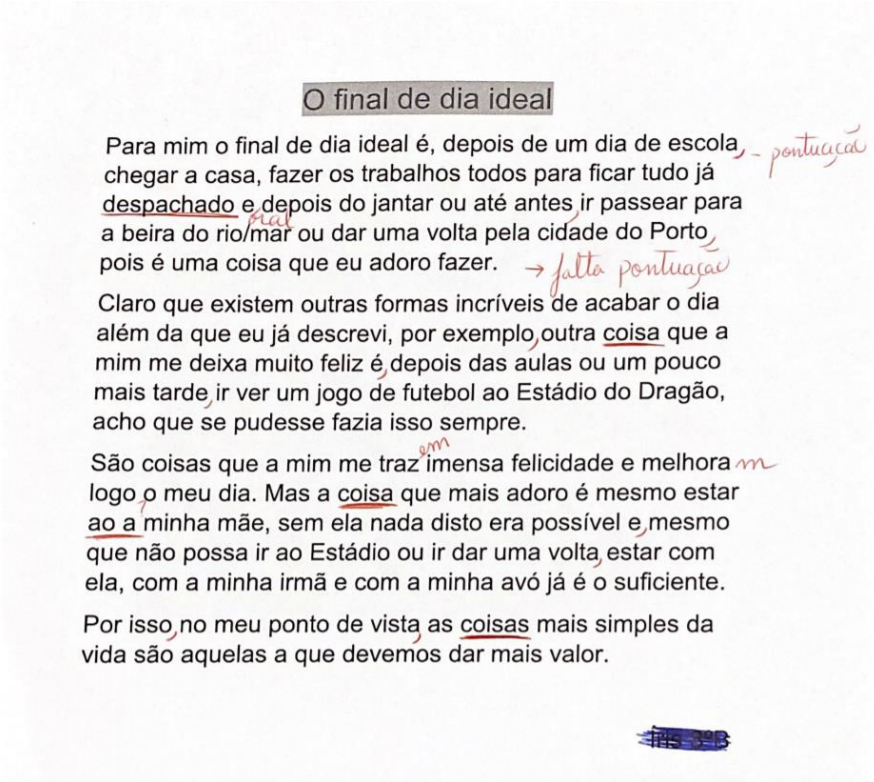
O mesmo sucedia no Errar Sem Dramatizar oral, em tempos de pandemia, em que eram evidentes as dificuldades por parte dos alunos em descobrir incorreções, apesar de se tornar possível através do debate inerente a este momento.

De uma forma global, o ESD fluía bastante bem e cativava a atenção da maioria dos estudantes. Apesar de ser um momento que girava em torno da correção linguística, muitas vezes renegada pelos estudantes, estes acabavam por se envolver nas atividades devido às características subjacentes que foram pensadas e formuladas com esse mesmo fim: o de tornar a correção linguística aceite pelos estudantes, que muitas vezes a associam a práticas pouco positivas e enriquecedoras.

Sentia-se, em qualquer um dos contextos a que foi aplicado, que era um momento já esperado com ânsia pelos alunos, que aderiam a ele pela particularidade da descoberta, da suposição, do debate em grupo e da aprendizagem inerente. Assim, sem que fosse

notório, os estudantes acabavam por interiorizar normas, regras e formas corretas, estando a contribuir para a correção linguística futura.

Infelizmente, quanto a esta última, não se puderam aferir grandes conclusões, uma vez que devido ao direcionamento das aulas presenciais para aulas *online*, a professora estagiária ficou dependente das produções escritas que os alunos lhe faziam chegar. Mesmo após numerosos pedidos, por parte da própria e da professora titular da turma, a amostra não foi suficiente, tendo sido apenas quatro. No entanto, foi possível apurar que o ESD foi bastante útil para os discentes, notando-se uma maior correção nos poucos textos a que tive acesso. Também foi possível apurar que determinados erros se mantinham, especialmente os de pontuação e concordância, talvez por terem sido os de mais difícil entendimento, originando, por isso, uma mais dificultada absorção e interiorização. Tais conclusões poderão ser comprovadas através do exemplo que se apresentará e, seguidamente, nos anexos deste relatório.



O final de dia ideal

Para mim o final de dia ideal é, depois de um dia de escola, chegar a casa, fazer os trabalhos todos para ficar tudo já despachado e depois do jantar ou até antes ir passear para a beira do rio/mar ou dar uma volta pela cidade do Porto, pois é uma coisa que eu adoro fazer.

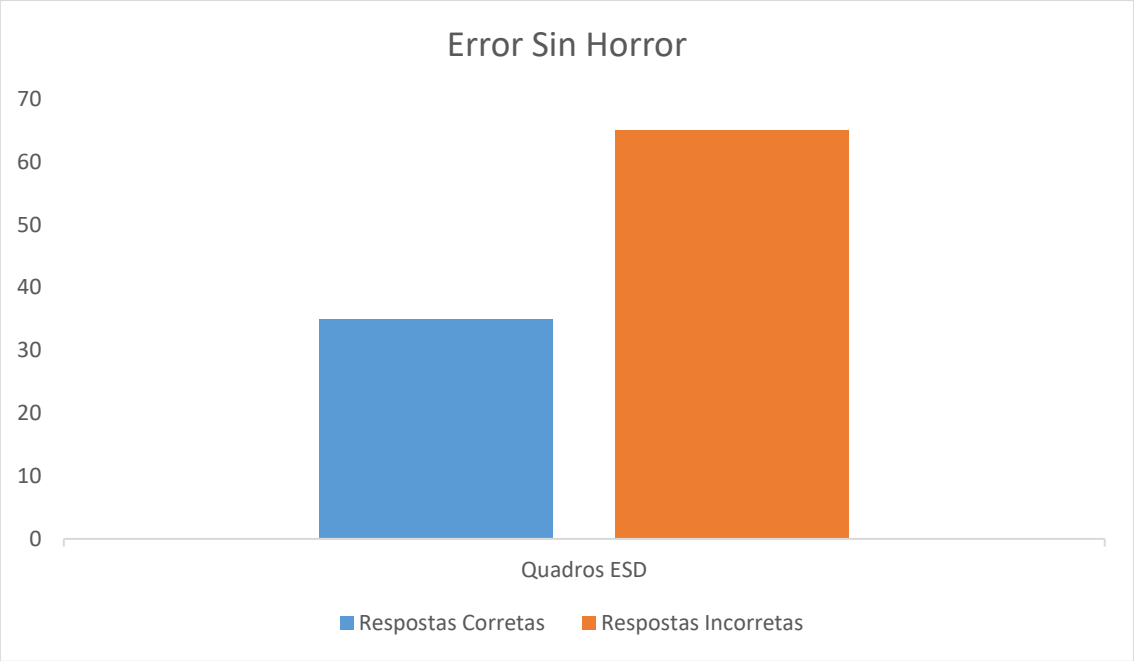
Claro que existem outras formas incríveis de acabar o dia além da que eu já descrevi, por exemplo, outra coisa que a mim me deixa muito feliz é, depois das aulas ou um pouco mais tarde, ir ver um jogo de futebol ao Estádio do Dragão, acho que se pudesse fazia isso sempre.

São coisas que a mim me traz imensa felicidade e melhora logo o meu dia. Mas a coisa que mais adoro é mesmo estar ao a minha mãe, sem ela nada disto era possível e, mesmo que não possa ir ao Estádio ou ir dar uma volta, estar com ela, com a minha irmã e com a minha avó já é o suficiente.

Por isso, no meu ponto de vista, as coisas mais simples da vida são aquelas a que devemos dar mais valor.

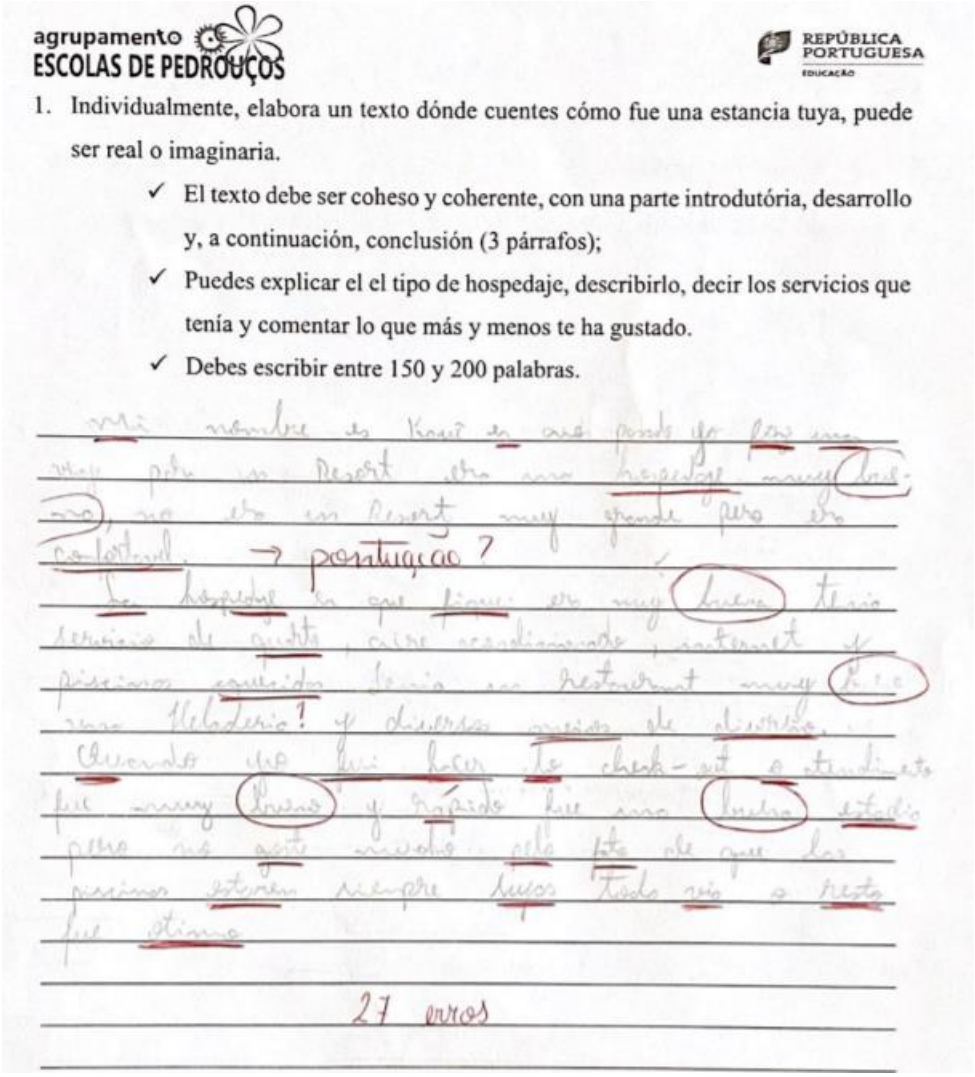
3.4.2. Na disciplina de Espanhol

Quanto à disciplina de Espanhol, o panorama é idêntico no que toca à análise das respostas aos quadros referentes à diagnose do ESH. Nestas últimas, os estudantes demonstravam alguma arbitrariedade nas respostas, comprovando as enormes dificuldades que se haviam observado desde o início do ano letivo. Como os estudantes eram notoriamente desinteressados e desmotivados, muitas vezes presenciava-se uma eleição de respostas "à sorte", tendo, portanto, 50% de hipóteses de eleger a resposta correta. Por esse motivo, acaba por não existir discrepância entre o gráfico referente às tabelas de diagnose de ambas as línguas:



Apesar de não existir uma discrepância na diagnose, o mesmo não se pode afirmar das restantes etapas do processo. Na etapa seguinte, respeitante à identificação do erro em grande grupo, os estudantes, na maioria das vezes, eram incapazes de o fazer de forma autónoma. Somente acontecia nos erros mais básicos de língua e através do debate e troca de ideias subjacente a este momento coletivo. Na maior parte das incorreções, cabia à professora estagiária guiar e colocar pistas no caminho da descoberta do erro, caso contrário esta tarefa via-se impossibilitada.

Quanto ao balanço final, no cômputo geral, os estudantes de Espanhol não se fizeram valer do ESH, uma vez que, entregues as produções escritas no final da unidade, pôde comprovar-se que os erros trabalhados se mantiveram inalteráveis, resultado do pouco esforço e vontade da turma em questão, já explicitada no primeiro capítulo. Os textos dos estudantes seguirão nos anexos, ficando o seguinte a título de exemplo:



agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

mi nombre es Kiwi en mis pinds de los mas
mas pelo es Resort era una hospedaje muy bue-
no, no era un Resort muy grande pero era
colorful. → pontuação?
La hospedaje en que fuimos era muy bueno tenía
servicio de cuarto, aire acondicionado, internet y
piscinas cubiertas había un restaurant muy b. e
una Heladeria! y diversas areas de diversión.
Cuando yo fui hacer le check-in el estudi-ante
fue muy bueno y rápido fue una buena estadía
pero no gusto mucho pelo hecho de que las
piscinas estaban siempre frias Todo mio o resto
fue otimo

27 errors

Considerações Finais

Tendo por base que o objetivo primordial desta investigação passava pela aceitação do erro como parte fundamental da aprendizagem através da reflexão e correção em grande grupo, pode concluir-se que os resultados acabaram por superar as expectativas.

Abordar a questão do erro de forma a modificar comportamentos linguísticos é uma tarefa complexa. O normal é que o estudante observe passivamente a correção, tome-a como correta e não perca tempo a refletir acerca da razão do erro ou do porquê da forma corrigida pelo docente ser a forma correta. O resultado da não reflexão parece ser evidente: o estudante não entende, não interioriza e, consequentemente, volta a cometer as mesmas incorreções.

Como foi deixado claro ao longo da investigação, o *Errar Sem Dramatizar* visava o oposto: as linhas principais giravam em torno da comunicação entre discentes, da discussão entre possibilidades de correção, de reflexão profunda através do debate em grande grupo e, neste sentido, da interiorização das formas corretas e do seu porquê.

No Português, apesar de se tratar de alunos, na sua globalidade, com dificuldades de aprendizagem e apesar de só na parte final dos textos serem identificados os erros e procedido à sua correção, a verdade é que os estudantes aderiram bastante bem ao projeto, demonstrando vontade de aprender, de melhorar e, mais importante, de entender a razão de determinados erros que cometiam, que era o que muitas das vezes ficava em falta. Assim, os discentes mostravam-se interessados e participativos, revelando, no final, importantes melhorias na escrita correta de vocábulos, demonstrando, também, mais motivação na escrita de textos.

Já no Espanhol o mesmo não se verificou tão claramente, devido à génese da turma. Por se tratar de alunos pouco motivados e disponíveis para colmatar dificuldades, o objetivo do projeto ficou aquém do esperado. No entanto, era sempre um momento motivador para os estudantes que, mesmo pouco empenhados, estavam bastante recetivos no momento da correção coletiva.

Quanto a essa recetividade, como já referido, era transversal às turmas. Assim, pode concluir-se que o ESD superou expectativas, acabando por alcançar os objetivos a que se

propôs: nomeadamente perspetivar o erro como parte integrante da aprendizagem, transparecê-lo para o estudante, mudar perspetivas e formas de correção linguísticas e, principalmente, levar o discente até à reflexão do erro, mais do que levá-lo à mera repetição do modo correto.

O momento de correção em contexto de aula, normalmente, não é bem aceite pelos estudantes, mas o ESD acabou por ser a confirmação de que quando este é direcionado para uma estratégia que os envolve e desafia, vai motivá-los e cativá-los de forma subtil e perspicaz.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas de Pedrouços (2018). Projeto Educativo 2018/2019. Porto, Portugal: Agrupamento de Escolas de Pedrouços. Recuperado de

https://drive.google.com/file/d/12gz0Zh4aOlytbGyjVxkf5DDq3kUOHLw_/view

Alexopoulou, A. (2005). Aproximación al tratamiento del error en la clase de E/LE desde la perspectiva del análisis de errores. *Departamento De Lengua y Literatura Italianas y Españolas.* Recuperado de:

https://www.researchgate.net/publication/222104054_Aproximacion_al_tratamiento_del_error_en_la_clase_de_ele_desde_la_perspectiva_del_analisis_de_errores

Baptista, A. Viana, F. L. Barbeiro, L. F. (2011). In Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Ed.), *O ensino da escrita: Dimensões gráfica e ortográfica* (1.a Edição ed.). Recuperado de:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31557/1/ensino_escrita%20dimens%c3%b5es%20gr%c3%a1fica%20e%20ortogr%c3%a1fica.pdf

Barbeiro, L. F. Pereira, L. A. (2007). In Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (Ed.), *Ensino da escrita: A dimensão textual* (1.ª Edição ed.). Recuperado de:

http://www.aveordemsantiago.pt/pdfs/novos_programas/lp/primeiro_ciclo/o_ensino_da_escrita_a_dimensao_textual.pdf

Brito, I. C. (2014). O erro como ferramenta pedagógico-didática no ensino de línguas. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Recuperado de:

https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77749/2/33810.pdf

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2015). Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico. Lisboa: Governo de Portugal. Ministério da Educação. Recuperado de

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015 .pdf

Caetano, A. P. (2004). Mudança dos professores pela investigação-acção. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 97-118. Recuperado de:

https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32928/1/25652746.pdf

Carvalho, J. A. (2003). Escrita, Percursos de Investigação. Braga: Universidade do Minho. Recuperado de:

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18254/1/Escrita%2c%20Percursos%20de%20investiga%c3%a7%c3%a3o.pdf

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Recuperado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, (pp.*161–170). Doi:

https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161

Cruz, M. L. O. (2004). Etapas de interlengua oral en estudiantes brasileños de español. Málaga, Asele

Gomes, Á. (2006). *Ortografia para Todos - Para (ensinar a) escrever sem erros*. Porto: Porto Editora.

Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español. Madrid: Instituto Cervantes Biblioteca Nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

Ministério da Educação (1997). Programa de Espanhol, Programa e Organização Curricular Ensino Básico 3.ª ciclo. Lisboa, Portugal: Departamento de Educação Básica. Recuperado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_iniciacao .pdf

Niza, I., Segura, J., & Mota, I. (2011). Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico - Escrita. Lisboa: Ministério da Educação. Recuperado de:

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/escritaoriginal .pdf

Nogaro, A., & Granella, E. (2004). O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista de Ciências Humanas.*

Romano, E. P. (1994). O erro e a correção numa perspectiva construtivista-interacionista do ensino e da aprendizagem. *UNICAMP*, Campinas. Recuperado de:

http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253851/1/Romano_ElianePalermo_M.pdf

Sá, C. M. (2015). Ensino da ortografia e pontuação e sua avaliação., *Saber&Educar 20* (pp. 118-124). Doi: 10.17346/se.vol20.153

Serrazina, L. O., I. (2001). O professor como investigador: Leitura crítica de investigações em educação matemática. *XII Seminário De Investigação Em Educação Matemática, (*pp. 284-308). Recuperado de:

http://www2.apm.pt/files/127552_gti2002_art_pp283-308_49c771bcc0338.pdf

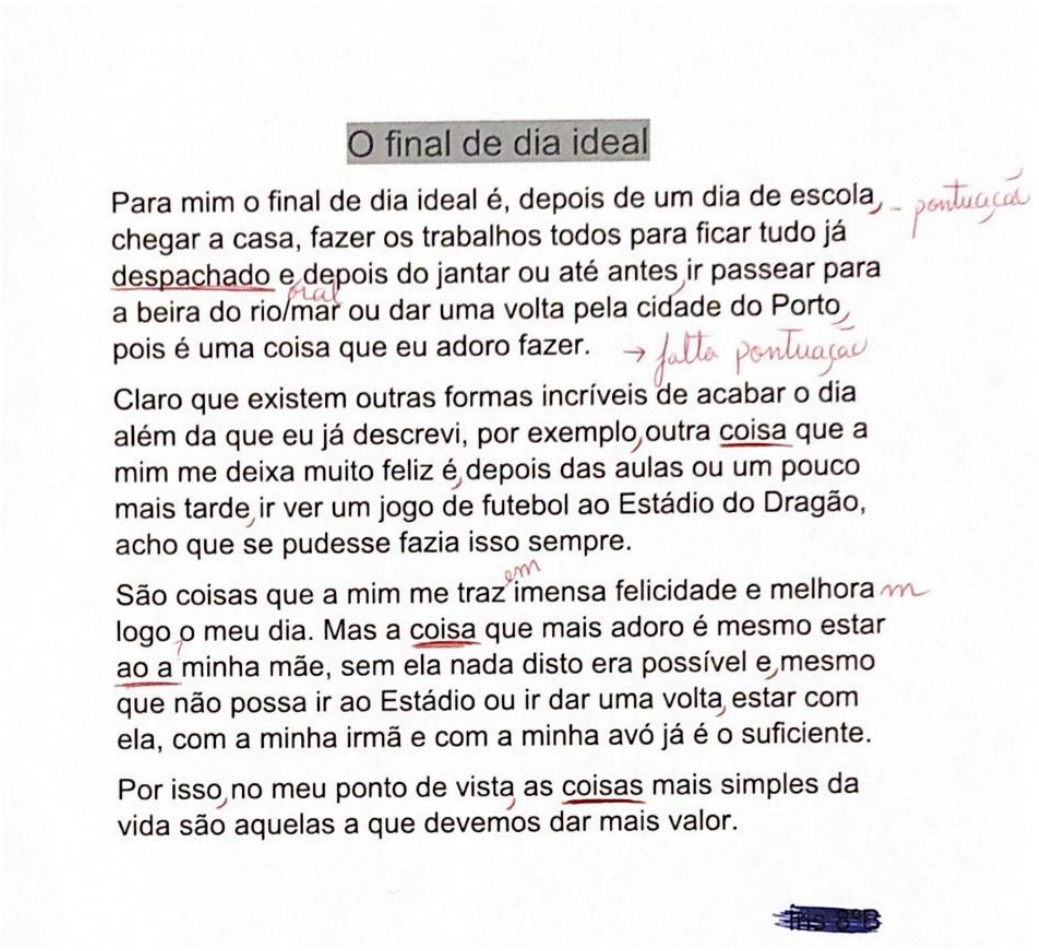
Souza, N. A., Cavenaghi, M. C., Costa, L. (2013). Erro e fracasso ou erro e superação na avaliação da aprendizagem. Curitiba: *XI Congresso Nacional de Educação, (*pp. 15906-15919). Recuperado de:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7731_4941.pdf

Torre, S. (2004). *Aprender de los errores. el tratamiento didáctico de los errores como estrategias innovadoras* (1ª edición). Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.

Anexos

Anexo 1 – Textos Português – 8ºB



O final de dia ideal

Para mim o final de dia ideal é, depois de um dia de escola, chegar a casa, fazer os trabalhos todos para ficar tudo já despachado e depois do jantar ou até antes ir passear para a beira do rio/mar ou dar uma volta pela cidade do Porto, pois é uma coisa que eu adoro fazer.

Claro que existem outras formas incríveis de acabar o dia além da que eu já descrevi, por exemplo, outra coisa que a mim me deixa muito feliz é, depois das aulas ou um pouco mais tarde, ir ver um jogo de futebol ao Estádio do Dragão, acho que se pudesse fazia isso sempre.

São coisas que a mim me traz imensa felicidade e melhora logo o meu dia. Mas a coisa que mais adoro é mesmo estar ao a minha mãe, sem ela nada disto era possível e, mesmo que não possa ir ao Estádio ou ir dar uma volta, estar com ela, com a minha irmã e com a minha avó já é o suficiente.

Por isso, no meu ponto de vista, as coisas mais simples da vida são aquelas a que devemos dar mais valor.

Segunda feira, 30 de março de 2020

Querido diário,

Hoje, ao tomar o pequeno almoço e ver vários e vários pessoas a comunicar tranquilamente sem os mínimos cuidados fez-me sentir uma frustração enorme. Às vezes acho que essas pessoas não vão mal que estão a fazer a si próprias e aos outros. Ao ver as notícias também me sinto triste porque divido os atrasos e atos das pessoas. há cada vez mais mortes e infetados. Tenho medo que o COVID 19 possa infetar alguém da minha família, porque alguns deles ainda são obrigados a trabalhar!

Terça-feira, 31 de março de 2020

Querido diário,

Hoje, senti uma angústia e tristeza enorme só de pensar nas famílias que não puderam dizer um último adeus ao seu ente querido e nem puderem partilhar o seu sofrimento uns com os outros! Por sorte ninguém da minha família está infetada mas só espero que as pessoas tomem consciência e fiquem em casa para que este vírus não afete mais pessoas. Depois deste vírus ir embora podemos regressar às nossas vidas normalmente, mas parece que existem pessoas que ainda não entenderam que quanto mais cedo ficarem em casa, mais cedo sairemos dela.

Cuidado com a acentuação

Quarta feira, 1 de abril de 2020

Querido diário,

Bem que tudo isto podia ser mentira, mas não é! É uma verdade indesejável, em que dia após dia a angústia, tristeza e frustração é maior! Dia após dia mais mortes e infetados e ainda existem pessoas que acham que isto não passa de uma simples gripe

Final de dia perfeito

Um final de dia perfeito seria mesmo perfeito com o simples facto de poder passá-lo em Tokyo.
Passava lá o dia todo , sem me cansar. A conhecer a população, a cultura e as lojas (~~das~~ nas quais eu ia comprar bastantes coisas!) . Mas seria ainda mais perfeito se eu estivesse com a minha melhor amiga , pois assim estávamos juntas e estávamos sempre nas gargalhadas!
No final do dia , íamos à praia , víamos o pôr-do-sol , enquanto estávamos a comer pizza ou outra comida qualquer , a ouvir música e muito provavelmente estaríamos a dançar e a cantar. Íamos dar , talvez, um mergulho , brincávamos e passávamos " vergonhas" e só nos riamos. Depois desse tempinho na praia , íamos a um café , e comíamos gelados e chocolates, e falávamos sobre tudo o que se tinha passado.
Para mim , se isto acontecesse , era bastante perfeito e importante para mim, ~~do qual~~ algo que eu nunca ~~me~~ iria esquecer!

Esta quarentena está a afetar- me tanto psicologicamente como fisicamente. Nunca imaginei ,em alguma vez ,passar por uma coisa assim... Estou a sentir uma leve dificuldade em adptar-me a esta " nova vida " e rotina.
Na minha opinião,isto está a ser esgotante e aborrecido ,pois estou com bastantes saudades de ir para a escola, conviver com pessoas, acima de tudo, sair de casa! E o facto de estar sempre fechada em casa torna- se aborrecido, pois faço sempre a mesma coisa.
Agora as aulas são virtuais, o que torna uma experiência incrível, porém chata ... habituem-me sempre a ter aulas presenciais. Aos fins de semana fico o dia inteiro no quarto a jogar ou a ver Netflix, o que está se a tornar chato tambem.
Espero mesmo que esta quarentena e este vírus passe rápido para poder voltar à minha vida social !

O final de dia perfeito

Para se ter um final de dia perfeito é necessário fazermos de tudo para que ele corra bem. Este dia deve ser passado com as pessoas que mais gostamos como os amigos ou a família.

Para que tudo corra bem neste dia não nos podemos chatear ou aborrecer com ninguém, pois assim ficamos muito stressados e não aproveitamos este final de dia.

Para mim, este final de dia tem de ser passado na praia, a ver o pôr-do-sol e a comer uma pizza com os meus amigos. Este final de dia perfeito pode ser também passado com a minha família a dar um simples passeio junto ao mar ou fazer um piquenique.

Contudo, nada disto, realmente, é necessário, pois o que realmente me importa é que as pessoas que mais gosto estejam presentes e que possam partilhar este pequeno momento de dia comigo.

O meu final de dia ideal...

Os finais de dia servem para relaxarmos do estudo que tivemos e ~~é bom~~ são bons para fazermos o que gostamos.

Ao final do dia a capacidade para estudar e nos concentrarmos já é menor, pois estamos mais cansados e precisamos de repor as energias.

Para mim, o final de dia ideal é passado numa esplanada à beira da praia, a beber uma coca-cola bem gelada e a comer um crepe com gelado e regado com chocolate líquido. De preferência debaixo de uma sombra e a correr uma brisa fresca e agradável (de vento). Para completar, a ouvir uma música bem cool de Travis Scot.

A companhia dos amigos também é importante, pois a troca de ideias e a conversa com estes faz parte da nossa vida e ajuda-nos a aquirir novos conhecimento e a conhecer novas coisas, lugares diferentes, e algo muito importante, novos jogos e as melhores estratégias.

Resumindo os finais de dia devem ser aproveitados da melhor forma possível e de acordo com os gostos de cada um.



Diário da Quarentena

2 de Abril, Quinta-Feira

Querido Diário da Quarentena,

Hoje mais uma vez bateu uma saudade de ir para a escola e ver de novo os meus amigos. senti ...

Sinceramente já não aguento mais ficar em casa e não poder sair nem que seja para ir dar uma volta pela cidade do Porto. Mas acho que todos temos a consciência (ou devíamos de ter) que o melhor é mesmo ficar em casa para que o vírus não se espalhe mais e que mais rápido possamos sair e voltar com as nossas vidas como era habitual.



6 de Abril, Segunda-Feira

Olá de novo,

Hoje, segundo a DGS, a taxa de infetados é a menor desde a chegada do vírus a Portugal e os casos de recuperados quase duplicaram, o que dá um pouco mais de esperança que isto tudo vai passar mais depressa do que parece. Mas como é óbvio não podemos ainda voltar a fazer a nossa vida normalmente.

Já eu também tenho esperança que isto passe rápido para poder voltar a sair.



9 de Abril, Quinta-Feira

Sou eu novamente,

Ultimamente, a taxa de infetados tem vindo a diminuir, mas mesmo assim isto ainda não passou por completo e temos de continuar a cumprir as ordens que nos são dadas.

Mesmo assim as saudades de poder voltar tudo ao normal é cada vez maior, e depois do que foi dito pelo Primeiro Ministro sobre não termos aulas presenciais até ao final deste ano letivo, deixa-me um pouco triste, mas o mais importante é combater este vírus. Mas eu sei que vamos ultrapassar isto, e vamos ficar todos bem, esperemos que sim!



Texto de opinião sobre o tema relativo À perseguição dos judeus

Na minha opinião, todos devemos respeitar as outras pessoas independentemente da sua religião, pois é um direito de todos.

A perseguição aos judeus na época de Anne Frank deveu-se ao regime fascista de Hitler, mas infelizmente hoje em dia ainda há perseguições idênticas a esta originando campos de refugiados por todo o mundo.

No caso de Anne Frank ela escrevia tudo o que passa o seu diário, como e viver dentro de um esconderijo sem ninguém poder saber que estavam ali escondidos até ao dia que foram descobertos e levados para um dos camp de concentração. Ela contribuiu através da escrita para uma luta pacífica c a intolerância de um regime fascista e opressivo que se vivia naquela époc

Hoje em dia por conta da quarentena não podemos fazer algumas coisas c gostávamos, mas devemos nos lembrar que naquele tempo era bem e apenas quando somos privados de fazer algo que gostamos é que da a certas coisas que temos e que aos nossos olhos parecem simples.

Íri

grupamento
SCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

xpressão escrita

Português 8ºB

m grupo de pares, devem elaborar um breve texto de opinião, entre 100 a 120 lavras, sobre o tema da aula relativo à perseguição dos judeus e ao holocausto.

evem:

- ✓ **Introduzir claramente a vossa opinião, mostrando pontos de vista, justificando-os;**
- ✓ **Estruturar o vosso texto, desenvolvendo uma introdução, desenvolvimento e conclusão;**
- ✓ **Explicitar a atitude nobre de Anne Frank que, através da escrita, contribuiu para uma luta pacífica contra a intolerância de um regime fascista e opressivo.**

Na minha opinião a perseguição dos judeus e o Holocausto eram desnecessários e cruéis, pois, no fundo não dependem de religião, raça, cultura, entre outros, somos todos iguais e não é isso que define uma pessoa.

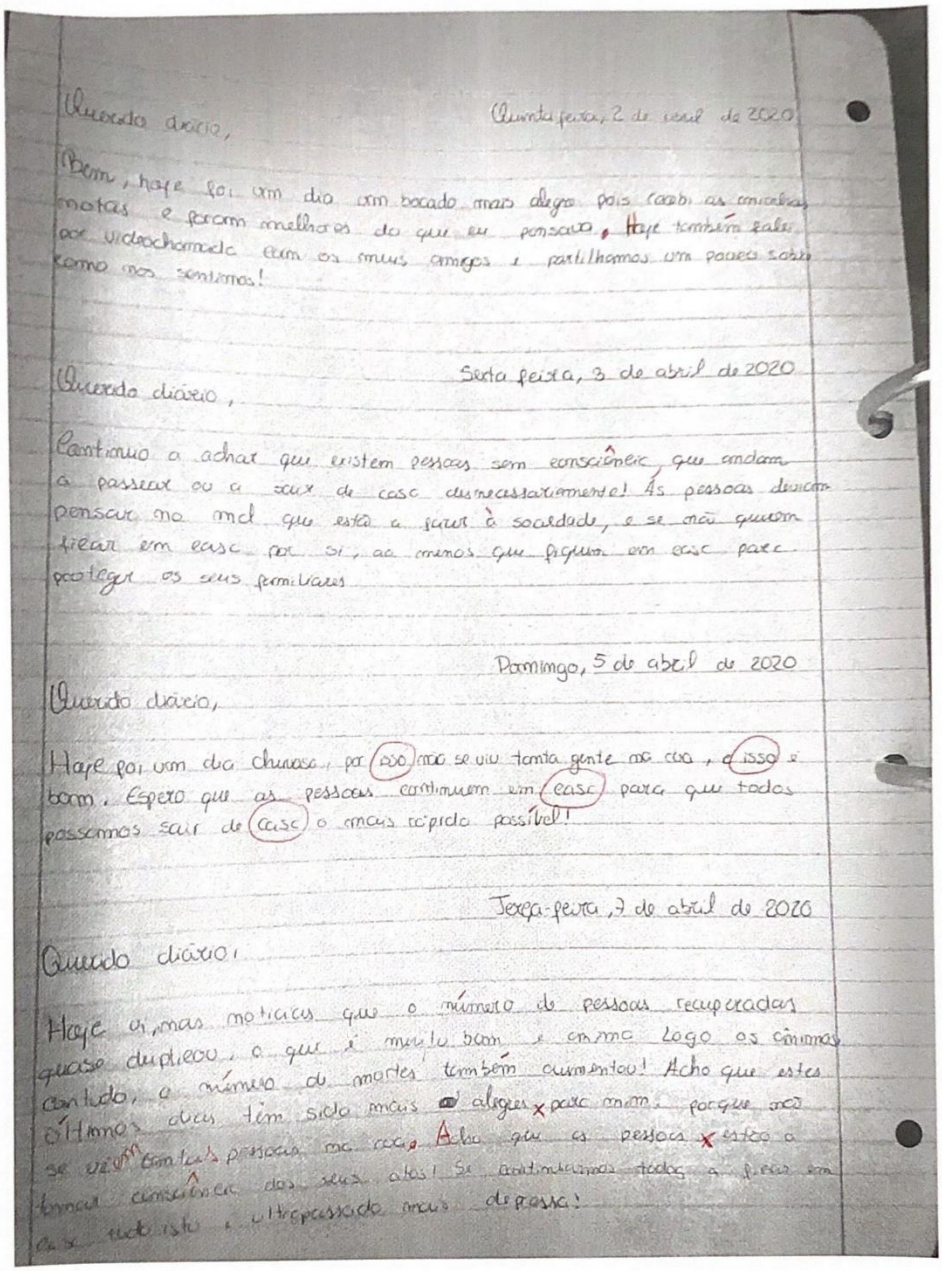
Os alemães ao fazerem a perseguição aos judeus só mostravam que se sentiam um povo superior, e na verdade não eram superiores a ninguém.

Muitos desses judeus não faziam mal a ninguém e não mereciam ter o seu destino já traçado.

Anne, retratou de uma forma muito objetiva o dia a dia dos judeus, a tentativa de esconder para não serem apanhados e relata até mesmo o dia em que foram encontrados.

O Holocausto era desnecessário em todos os sentidos. Não só pelas pessoas serem judeus que eram pessoas iguais, e sim eram pessoas completamente iguais aos alemães.

Fico feliz pela mentalidade das pessoas ter mudado e já não haver mais a perseguição dos judeus.



Querido diário,

Quinta feira, 2 de abril de 2020

Bem, hoje foi um dia um bocado mais alegre pois recebi as minhas notas e foram melhores do que eu pensava. Hoje também falei por videochamada com os meus amigos e partilhamos um pouco sobre como nos sentimos!

Sexta feira, 3 de abril de 2020

Querido diário,

Continuo a achar que existem pessoas sem consciência que andam a passear ou a sair de casa desnecessariamente! As pessoas devem pensar no mal que está a fazer à sociedade, e se não querem ficar em casa por si, ao menos que fiquem em casa para proteger os seus familiares.

Domingo, 5 de abril de 2020

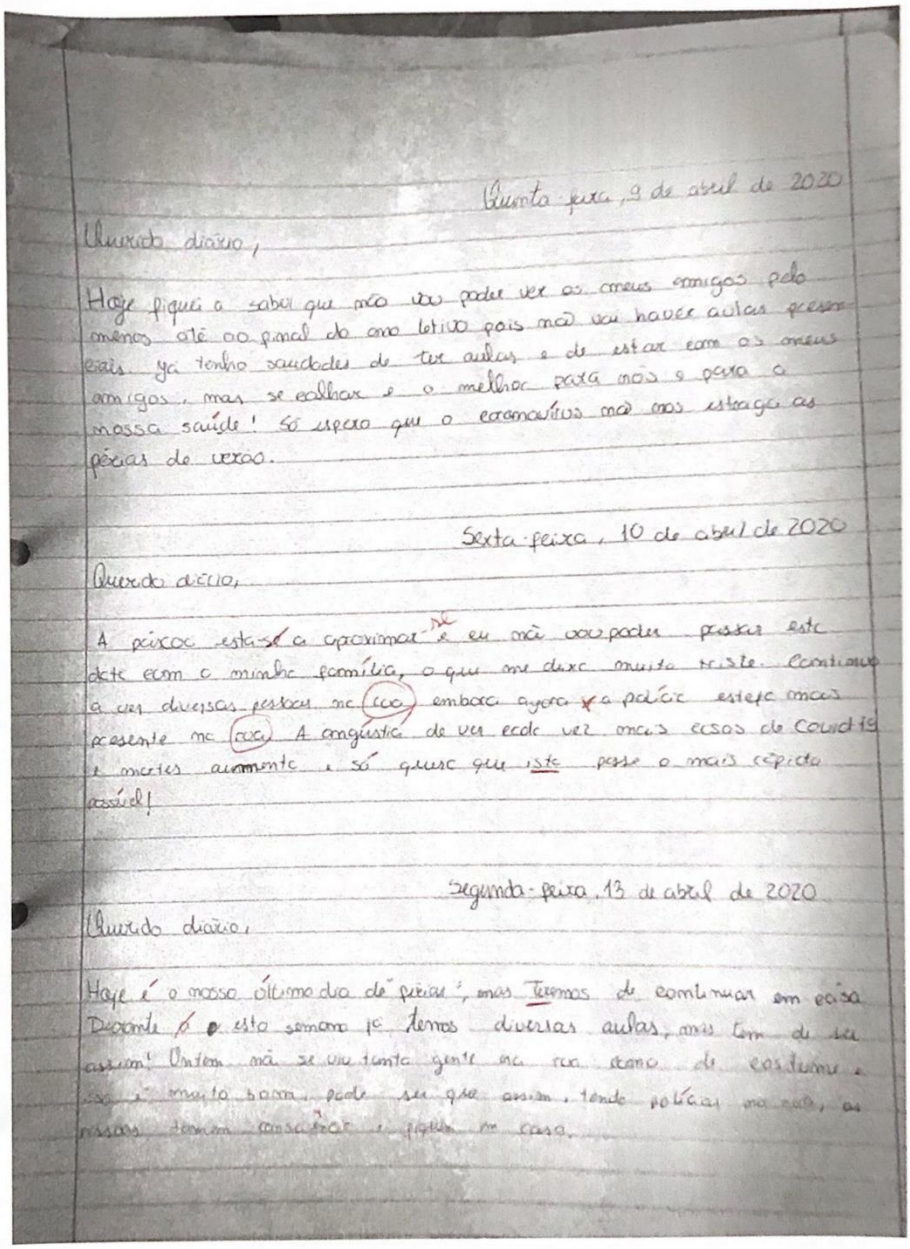
Querido diário,

Hoje foi um dia chuvoso, por isso não se viu tanta gente na rua, e isso é bom. Espero que as pessoas continuem em casa para que todos possamos sair de casa o mais rápido possível!

Terça-feira, 7 de abril de 2020

Querido diário,

Hoje vi mais notícias que o número de pessoas recuperadas quase duplicou, o que é muito bom e anima logo os ânimos. Contudo, o número de mortes também aumentou! Acho que estes últimos dias têm sido mais ~~de~~ alegres x para mim, porque não se vê tantas pessoas na rua. Acho que as pessoas x estão a tomar consciência dos seus atos! Se continuarmos todos a fazer isto e ultrapassado mais depressa!



Quinta-feira, 9 de abril de 2020

Querido diário,

Hoje fiquei a saber que não vou poder ver os meus amigos pelo menos até ao final do ano letivo pois não vai haver aulas presenciais. Já tenho saudades de ter aulas e de estar com os meus amigos, mas se calhar é o melhor para nós e para a nossa saúde! Só espero que o coronavírus não nos estrague as férias de verão.

Sexta-feira, 10 de abril de 2020

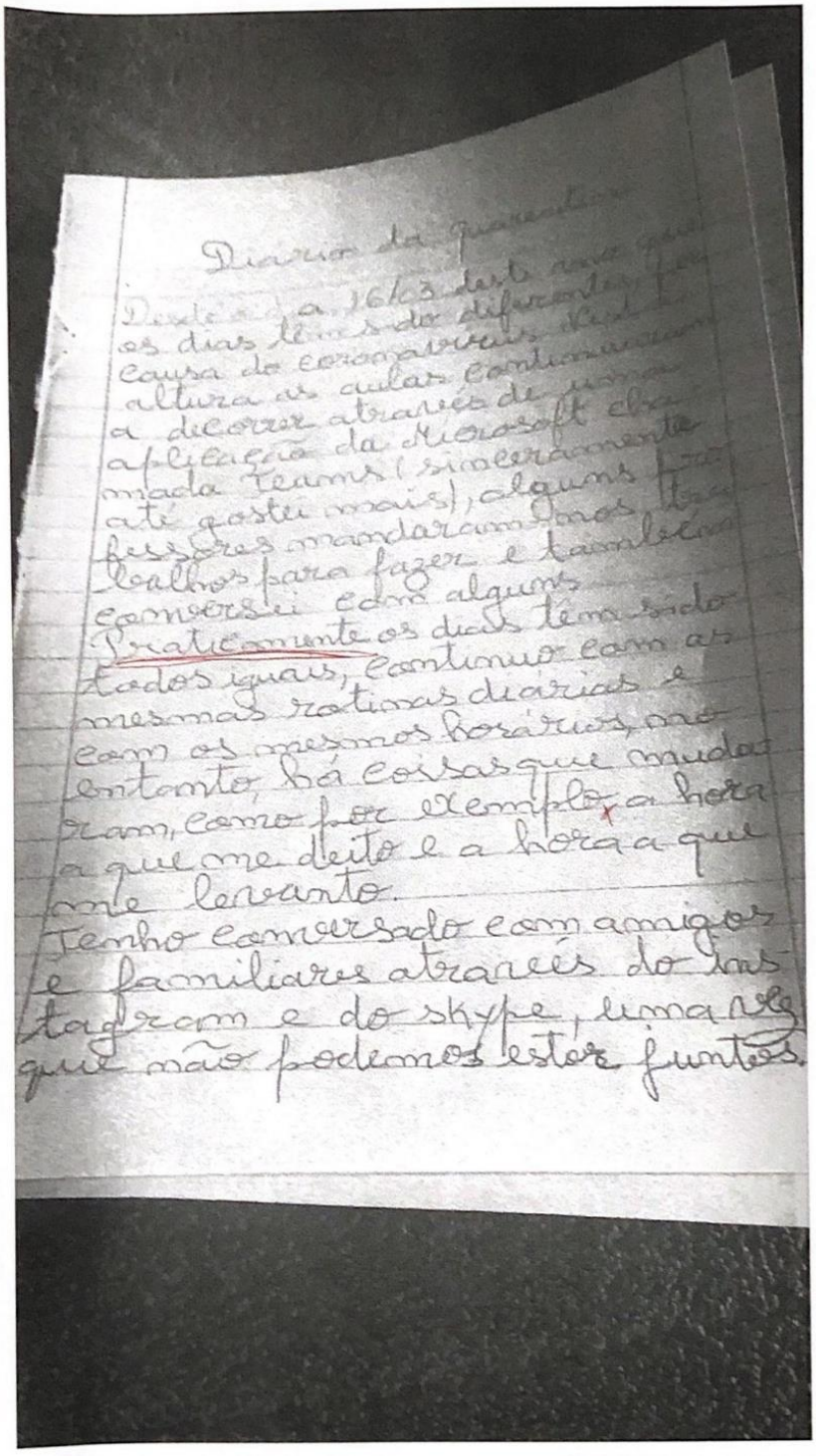
Querido diário,

A páscoa está-se a aproximar e eu não vou poder passar este dia com a minha família, o que me deixa muito triste. Continuo a ver diversas pessoas na rua, embora agora a polícia esteja mais presente na rua. A angústia de ver cada vez mais casos de Covid-19 e mortes aumentar, só quero que isto passe o mais rápido possível!

Segunda-feira, 13 de abril de 2020

Querido diário,

Hoje é o nosso último dia de férias, mas Temos de continuar em casa. Durante a esta semana já temos diversas aulas, mas tem de ser assim! Ontem não se via tanta gente na rua como de costume e isso é muito bom, pode ser que assim, tendo polícias na rua, as pessoas tomem consciência e fiquem em casa.



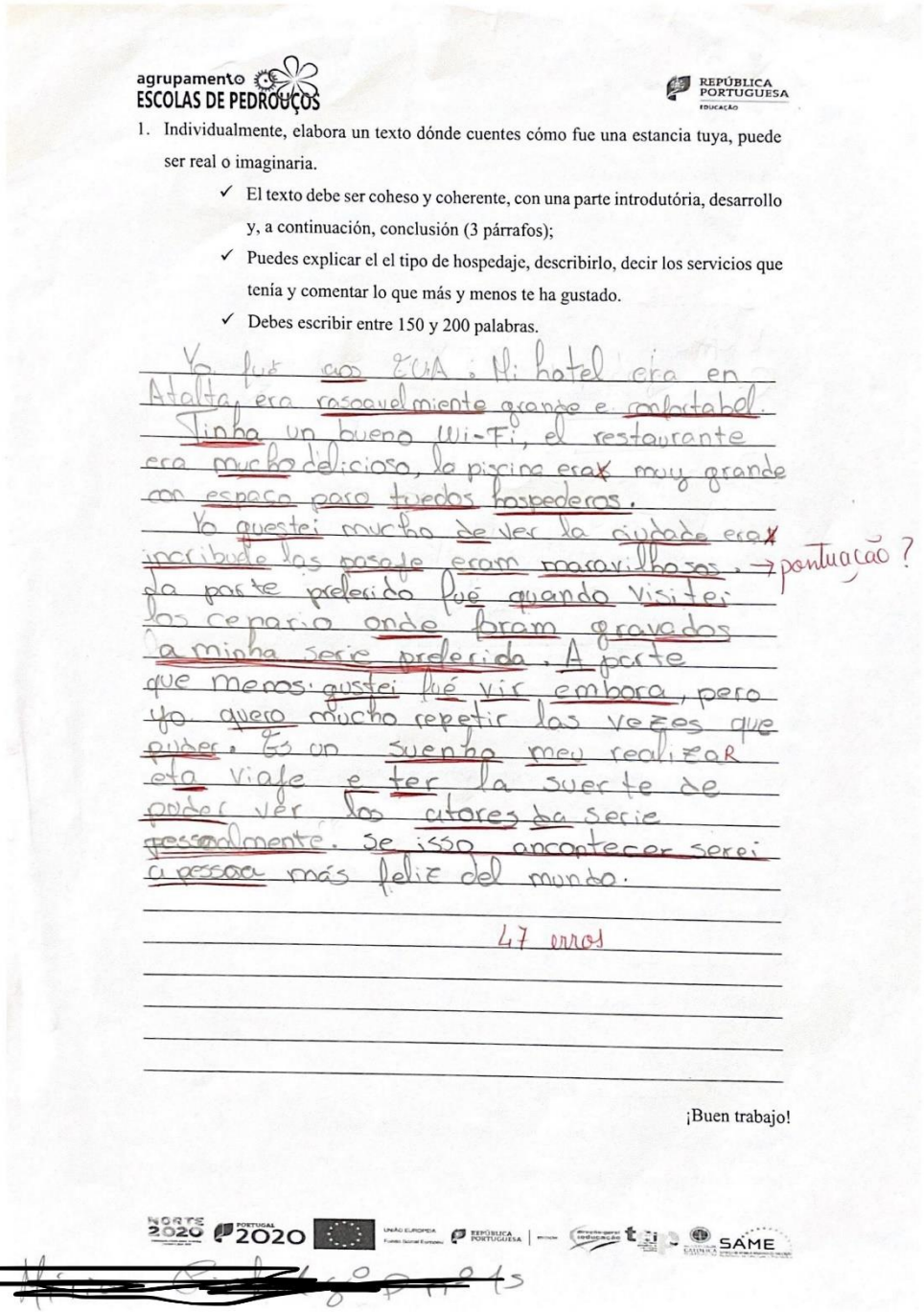
Diário da quarentena

Desde o dia 16/03 até aos dias de hoje, devido à pandemia causada pelo coronavírus, tem-se a decorrer através de uma aplicação da Microsoft chamada Teams (sinceramente até gostei mais), algumas professores mandaram-nos trabalhos para fazer e também conversei com alguns.

Praticamente os dias têm sido todos iguais, continuo com as mesmas rotinas diárias e com os mesmos horários, no entanto, há coisas que mudaram, como por exemplo a hora a que me deito e a hora a que me levanto.

Tenho conversado com amigos e familiares através do Instagram e do skype, uma vez que não podemos estar juntos.

Anexo 2 – Textos Espanhol – 8ºD



agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

Yo fuí aos EUA. Mi hotel era en Atalta, era rasoavelmiente grande e confortabel. Tinha un bueno Wi-Fi, el restaurante era mucho delicioso, la piscina era muy grande con espaco paso tuedos hospederos.

Yo questei mucho de ver la ciudade era inoribude las pasaje eram maravilhosas. → pontuação?
la parte preferido fué quando visitei los cenario onde foram gravados a minha serie preferida. A parte que menos gustei fué vir embora, pero yo quero mucho repetir las vezes que puder. Es un suenho meu realizar eta viaje e ter la suerte de poder ver los atores da serie pessoalmente. Se isso ancontecer serei a pessoa más felie del mundo.

47 erros

¡Buen trabajo!

agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

Hi nombre es Sofia y estuve alojada en su hotel entre los días 25 y 30 de septiembre.

En dos la habitación era muy deselegante, nadia moderno y la localización era muy lejos → lejana

Varios veces, al llegar al hotel la habitación estaba todavía, cama ~~[illegible]~~ hecha, bañera limpia, y no limpio. ?

8 errors

¡Buen trabajo!

agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

gimnasio
Piscina
restaurante
aire
servigio de
habitaciar
alquiller de
bicis

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

El año passado estuve en un hotel em España. El viaje fue divertido. El hotel era bueno y también tenía bueras condiciones. Lo que más me ha gustado fue la piscina porque era enorme. La habitación era ~~espaciosa~~ y tenía buenas habitaciones y también tenía jacuzzi. e aire acondicionado

14 erros

¡Buen trabajo!

[redacted]

agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

Lo 14 2 años atrás yo fue fo una estancia con mi familia en verano, los sitio muy bueno estaba muy bien y los resto era muy bueno, Tenía dos habitaciones y una grande piscina también Tenía un campo de futbol, pero tenía muy pocas habitaciones y los servicio de interno era muy lento, de manera después de cenar los cuartos siempre eram arrumados y tenemos desayuno gratis

↳ pontuação !!!

¡Buen trabajo!

agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

El verano pasado fue para Canzalote. El hotel tenía cuatro estrellas, se llama Beatriz playa. Mi madre y mi abuela e yo nos quedamos en una habitación amplia, luminosa y teníamos vista para el mar. La habitación tenía aire acondicionado, caja de seguridad, teníamos pensión completa. El hotel tenía 3 restaurantes: hamburguesería, pizzería y el restaurante self-service. También tenía una peluquería? el hotel disponía? dos piscinas, una jacuzzi. La cual mira me a gustado fue la playa, el hotel y la piscina. La comida mucho me gusta fue que no había noche !?

19 errores

[redacted]

¡Buen trabajo!

agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

Yo fue viaje para Miami y fue a una estancia demasiado grande las estrella eran bastante, tiene 4 estrellas. Las habitaciones eran demasiado tiene 180 habitaciones y los restaurantes eran poco, solo tenía una 1 → pontuação
las piscinas eran muchas, tenía 4, una interior y tres exteriores y para beach tenía una playa que tenía muchas sombrillas, tenía 160 sombrillas. Después fue para Mexico e para le era mejor que Miami, mi madre le gustó de la estancia. Como ella hablado, eres más confortable. Era un poco pequeña que de estancia de Miami pero mi madre no le gusto muchas personas extranjeras para allá mejor que de Miami.

26 erros

¡Buen trabajo!

agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

Buenas tardes:
Mi nombre es Mafalda y estuve alojado en su establecimiento, en una habitación doble, entre los días 17 y 22 de Mayo.
Hice la respectiva reserva por email, con una respuesta extremamente mal encarada.
Quiero manifestar mi insatisfacción por los servicios que nos ofrecieron.
La localización era bonita, la playa, fui a pedir sombrillas, no tenía. La piscina estaba fea.
Los habitantes eran amables, mas no entendía nada do que ellos decían.
La habitación era pieza de monumentos.
Por fin el servicio de internet era muy rapído.
Expuesto esto, espero que puedan mejorar nuestro servicio
Mafalda

13 error

¡Buen trabajo!

Pedro Marques

agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

No año passado, yo fui a París.

(...)

3 erros ...

¡Buen trabajo!

agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

En ano passado fui a uma estangia em um hotel em Lisboa. Na hospedaje fui muy boema. As pessoas son muy simpatiças. Os serviços que tenia era piscina, restaurante, serviços de habitagión, entre outras coisas o que ← pontuação ?
mais me gusta foi la comida e piscina e o que menos e gusta foi que no tenia muita rede. Visite muches lugares com mi familia y quado poder quiero voltar lá mas uma vez.

31 erros

¡Buen trabajo!

agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

Fui al [illegible] en el día 31 de diciembre de 2017
~~Domingo~~ Fui? 18 horas porque para ~~para~~ comer
y pasar visitas ~~mucho~~.
Llegué a hotel a las 17 horas y me ~~quedé~~
quedé para ir a la fiesta de fin de año
Quando llegué as 00:00 bebi champanha
e festeje o Natividade. e fique acordado até
as 07:00 de la mañana
Do dia siguiente fico para la Porta e.

24 anos)

¡Buen trabajo!

agrupamento ESCOLAS DE PEDROUÇOS

Nuno

REPÚBLICA PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

En una mês otra que a ultima fue a un apartamento que estaba a cerca de 10000€ aunque el precio ya je é fue vêjo. Como mes, rozado del mar a record de 100000 Km por Hora. Lo bom fue es que hoje tinho 10 kilometros ou ligeiro. Com ou otro. ???

¡Buen trabajo!

1. Individualmente, elabora un texto dónde cuentes cómo fue una estancia tuya, puede ser real o imaginaria.
   - ✓ El texto debe ser coheso y coherente, con una parte introdutória, desarrollo y, a continuación, conclusión (3 párrafos);
   - ✓ Puedes explicar el el tipo de hospedaje, describirlo, decir los servicios que tenía y comentar lo que más y menos te ha gustado.
   - ✓ Debes escribir entre 150 y 200 palabras.

mi nombre es Kauê en este posso yo fui una vez pela un Resort. Era una hospedage muy boa- -na, no era un Resort muy grande pero era colorful → pontuação?
La hospedage en que fique era muy linda tinha serviço de quarto, caixa eletrônico, internet y piscinas, também tinha um restaurant muito bom uma Heladeria! y diversas coisas de diversão. Quando eu fui fazer o check-out o atendimento foi muito bom y rápido foi uma ótima estadia pena não gostei muito pelo fato de que las piscinas estavam sempre lotadas tirando isso o resto foi ótimo

27 erros

¡Buen trabajo!